

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 30

70 LAT POLONISTYKI PEKIŃSKIEGO UNIWERSYTETU JĘZYKÓW OBCYCH

DZIEDZICTWO, ROZWÓJ, INNOWACJE

Pod redakcją

Yinan Li, Renaty Przybylskiej,

Macieja Raka, Andrzeja Ruszera

wymiana międzykulturowa

przekazywanie tradycji

chińscy poloniści

中国波兰语学者 wyzwania
perspektywy

innowacje 世界的语言图谱

跨文化交流 glottodydaktyka

językowy obraz świata 前景

创新

挑战

传承

发展

70 LAT POLONISTYKI
PEKIŃSKIEGO UNIWERSYTETU JĘZYKÓW OBCYCH

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 30

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

70 LAT POLONISTYKI
PEKIŃSKIEGO UNIWERSYTETU JĘZYKÓW OBCYCH
Dziedzictwo, rozwój, innowacje

PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ
YINAN LI, RENATY PRZYBYLSKIEJ,
MACIEJA RAKA, ANDRZEJA RUSZERA

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 30

70 LAT POLONISTYKI
PEKIŃSKIEGO UNIWERSYTETU JĘZYKÓW OBCYCH
Dziedzictwo, rozwój, innowacje

PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ
YINAN LI, RENATY PRZYBYLSKIEJ,
MACIEJA RAKA, ANDRZEJA RUSZERA



**WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA**

Kraków 2025

Yinan Li
Pekiński Uniwersytet Języków Obcych
✉ <https://orcid.org/0000-0002-5777-6622>
✉ liyinan@bfsu.edu.cn

Renata Przybylska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
✉ <https://orcid.org/0000-0001-7787-6383>
✉ renata.przybylska@uj.edu.pl

Maciej Rak
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
✉ <https://orcid.org/0000-0003-0042-1406>
✉ maciej.rak@uj.edu.pl

Andrzej Ruszer
Pekiński Uniwersytet Języków Obcych
✉ <https://orcid.org/0000-0001-9981-6576>
✉ andrzejruszer@gmail.com

© Copyright by Księgarnia Akademicka and individual authors, 2025

Recenzenci: prof. dr hab. Jolanta Tambor, prof. Xinzhong Han
Opracowanie redakcyjne: Anna Kandzior-Zug
Projekt okładki: Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-327-0 (druk)
ISBN 978-83-8368-328-7 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383683287>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
oraz Pekiński Uniwersytet Języków Obcych

Projekt budowania potencjału edukacyjnego
między Chinami a krajami Europy Środkowo-Wschodniej
Grant nr 215079900002 – 2019 r.

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Dariusz Wieczorek , List gratulacyjny Ministra Nauki.....	9
Linjiang Sun , List gratulacyjny Ambasadora Chińskiej Republiki Ludowej.....	11
Gang Zhao , Dziedzictwo, rozwój, innowacje. 70 lat polonistyki Pekńskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Przemówienie inauguracyjne wygłoszone podczas otwarcia międzynarodowej konferencji naukowej. Pekin, 16 października 2024 r.	13
Jarosław Fazan , Jubileusz siedemdziesięciolecia polonistyki na Pekńskim Uniwersytecie Języków Obcych.....	17
Część I. Historia polsko-chińskich kontaktów akademickich i kulturowych	
Agnieszka Jasińska , Sylwetka Yi Lijun jako studentki warszawskiej polonistyki na podstawie dokumentów z archiwum Uniwersytetu Warszawskiego.....	23
Piotr Kajak , Glottodydaktyczne kontakty polonistyki pekińskiej i warszawskiej	37
Mateusz Skucha , Spotkania smoka ze smokiem, czyli o wymianie kulturowej między Krakowem i Pekinem	49
Agnieszka Tambor , O współpracy między studiami polonoznawczymi Uniwersytetu Śląskiego a polonistyką pekińską	63
Część II. Techniki i metody nauczania studentów chińskojęzycznych	
Adriana Prizel-Kania , Kultury edukacji. Badanie preferencji edukacyjnych chińskich polonistów	75

Huiling Zhang , Dlaczego polski? Motywacja do nauki mniej popularnych języków obcych na przykładzie chińskojęzycznych studentów kierunków polonistycznych	97
--	----

Yuting Gao , Badanie strategii rozwijania kompetencji tłumaczeniowej chińskich studentów uczących się języka polskiego	111
---	-----

Rui Mao , Kompetencje językowe chińskich studentów w kontekście pierwszej sesji egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego.....	121
---	-----

Część III. Działania praktyczne w dydaktyce języka polskiego jako obcego

Piotr Horbatowski , Teatr w nauczaniu na podstawie pracy nad spektaklem ze studentami Polonistyki Daliańskiego Uniwersytetu Języków Obcych.....	139
--	-----

Tomasz Gęsina , Górny Śląsk oczami chińskiego studenta. <i>Familoki. Śląskie mikrokosmosy i Słownik śląsko-chiński</i> jako materiały uzupełniające w glottodydaktyce polonistycznej	153
---	-----

Agnieszka Wójcicka , Dydaktyka przekładu literackiego w parze językowej polski–chiński. Zaplanowana seria przekładowa jako translatum i materiał badawczy	169
--	-----

Juan He , Koncepcje i praktyka nauczania języków mniej popularnych do celów specjalistycznych w Chinach. Przykład nauczania języka polskiego.....	187
--	-----

Część IV. Nauczanie języka polskiego jako obcego w ujęciu ogólnym

Maciej Rak , Kulturemy polskie a nauczanie języka polskiego jako obcego.....	203
---	-----

Tomasz Lisowski , Korzyści poznawcze dla studenta obcokrajowca wynikające z zajęć poświęconych polszczyźnie ujmowanej z perspektywy diachronicznej.....	215
--	-----

Anna Dunin-Dudkowska, Agata Małycka , Mity a rzeczywistość. Język polski w oczach cudzoziemców (na przykładzie uczestników kursu letniego NAWA 2024 w CJKP UMCS).....	225
--	-----

Wojciech Hofmański , Nauczanie języka polskiego jako obcego w kontekście interkomprehensyjnej dostępności języków blisko spokrewnionych.....	255
---	-----

Część V. Związki polsko-chińskie w historii i języku

Renata Przybylska , Porównanie frazeologii polskiej i chińskiej. Zarys projektu.....	269
Michalina Koniuk , Transkrypcja znaków chińskich. Dzieło Polaków osiadłych w Harbinie w latach 1898–1948	281
Izabella Kaluta , „Baicha” i „hongcha”. Chińska herbata w Polsce	299
Junjian Ye , Interkulturowe doświadczenia. Konstantego Symonowicza refleksje i wybrane przykłady komunikacji międzykulturowej	309
Xiaojing Cui , Perspektywy i wyzwania. Współpraca Chin i Polski w obszarze kształcenia zawodowego w kontekście VET 4.0.....	321

Część VI. Literatura polska i jej chińskie konteksty

Andrzej Skrendo , Krewni świata? O międzynarodowym znaczeniu literatury polskiej.....	337
Yinhui Mao, Mateusz Kwiatkowski , Tłumaczenia dzieł literatury chińskiej w świetle stosunków polsko-chińskich.....	353

Interpretacje literatury polskiej przez chińskich polonistów

Qixin Hu , Poetyckie ocalenie w wierszach Czesława Miłosza <i>Campo di Fiori</i> i <i>W Warszawie</i>	367
Wenhui Wang , Motyw śmierci w powieści Olgi Tokarczuk <i>Ostatnie historie</i>	379
Xiangjian Xu , Recepcja <i>Ferdynand</i> w polskiej krytyce literackiej od 1937 po współczesność.....	391
Noty biograficzne autorów	403
Indeks osobowy	413



Minister Nauki

Dariusz Wiczorek

Warszawa, 10 października 2024 r.

Jego Magnificencja
prof. Zhao Gang
Prorektor ds. badań naukowych
i współpracy międzynarodowej
Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych
(PUJO)

Wasza Magnificencjo, Szanowny Panie Rektorze,

proszę przyjąć moje najserdeczniejsze gratulacje oraz życzenia z okazji 70. rocznicy powstania Katedry Języka i Kultury Polskiej na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych.

Jestem przekonany, że ten doniosły jubileusz zapisze się w historii tej jednostki wspianą kartą i będzie sprzyjać cennym spotkaniom, symbolicznym podsumowaniom, a także kreśleniu planów na przyszłość. Pragnę wyrazić uznanie dla całokształtu osiągnięć, jakie na przestrzeni siedmiu dekad stały się udziałem pierwszej polonistyki w Azji. Od momentu powstania w 1954 roku ta ważna jednostka – z bogatymi tradycjami nauczania języka polskiego i kultury polskiej – z powodzeniem realizuje misję swojego rozwoju, prowadząc wielowymiarowe studia polskie oparte na dydaktyce oraz badaniach literaturoznawczych, językoznawczych i kulturoznawczych. Trudno dziś przecenić Państwa zaangażowanie na rzecz upowszechniania dorobku kultury, historii i języka polskiego w Chinach. Przy okazji rocznicowych obchodów nie sposób nie wspomnieć o znaczącej roli pekińskiej polonistyki we wzmacnianiu polsko-chińskiej współpracy kulturalnej, naukowej i akademickiej. Za wszystkie działania podejmowane w tym zakresie należą się Państwu słowa szczególnego uznania.

Pozdrawiając uczestników uroczystości jubileuszowych, życzę Państwu wielu sukcesów, satysfakcji z działań podejmowanych na rzecz rozwoju Katedry, a także wszelkiej pomyślności.

Łączę wyrazić szacunek

中华人民共和国驻波兰大使馆

Embassy of the People's Republic of China

Ul. Bonifraterska 1,

00-203 Warsaw

Poland

贺 信

尊敬的王定华书记、贾文键校长：

七十年呕心沥血，七十载春华秋实。值此北京外国语大学波兰语专业成立七十周年华诞之际，我谨代表中国驻波兰大使馆向贵校致以热烈的祝贺和诚挚的问候。

长期以来，贵校秉持“兼容并蓄、博学笃行”校训，传承红色基因，服务国家战略，落实立德树人根本任务，为国家外交事业培养了一批又一批高素质复合型人才，成为名副其实的“共和国外交官摇篮”。70年来，作为国内最早开设波兰语专业的高校，贵校培养了一大批“波兰通”，他们投身国家建设各行各业，为强国建设及中波关系发展贡献了积极力量。在此，我对贵校取得的发展成就表示衷心祝贺和崇高敬意！

前路漫漫亦灿灿，风华正茂向未来。祝愿贵校事业更加兴旺发达，波兰语专业越办越好，培养更多堪当民族复兴大任的时代新人！

中华人民共和国驻波兰大使 孙霖江

2024年10月12日于华沙

Szanowny Panie Sekretarzu Wang Dinghua,
Magnificencjo, Szanowny Panie Rektorze Jia Wenjian!

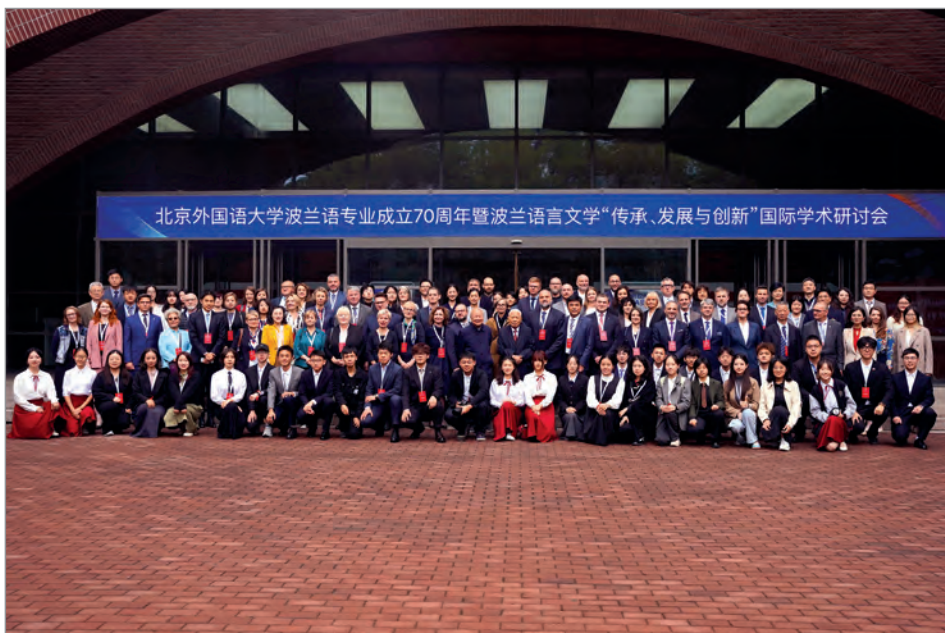
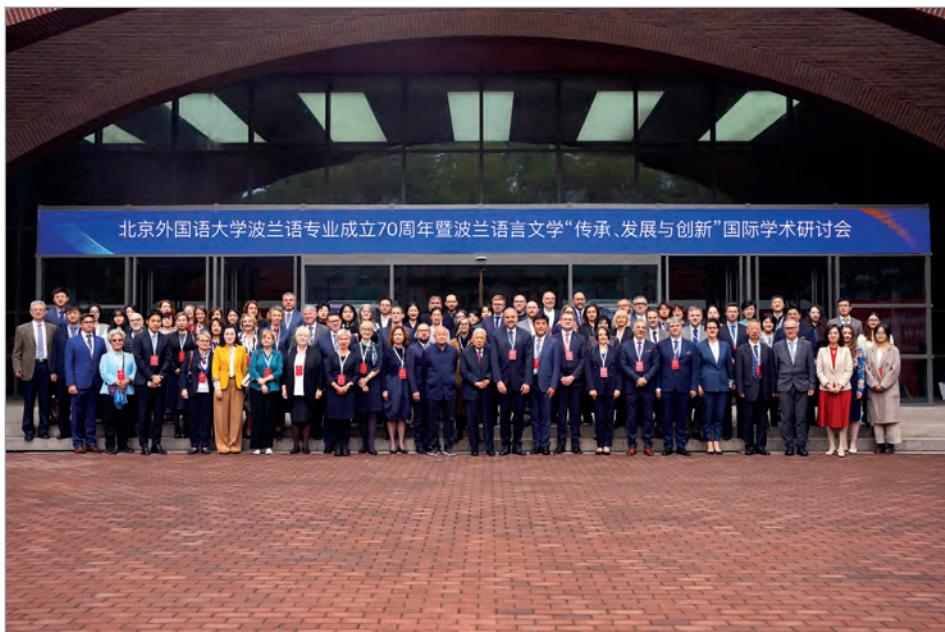
70 lat wytrwałej pracy, 70 lat owoców nauki i dydaktyki. Z okazji 70. rocznicy założenia Katedry Języka Polskiego na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych pragnę w imieniu Ambasady Chińskiej Republiki Ludowej w Polsce złożyć Państwa Uczelni serdeczne gratulacje oraz najcieplejsze pozdrowienia.

Od wielu lat Państwa Uczelnia, kierując się mottem „uczyć się z otwartym umysłem, służyć wielkiej sprawie”, kontynuuje tradycje czerwonego dziedzictwa, realizuje strategię państwową i wypełnia fundamentalne zadania, jakimi są wychowanie cnotliwych ludzi i kształcenie wybitnych talentów. Dzięki temu Państwa Uczelnia, kształcąc liczne pokolenia wysoko wykwalifikowanych, wszechstronnych specjalistów o rozbudowanych umiejętnościach, zasługuje na miano „kolebki chińskich dyplomatów”. Przez minione 70 lat, jako pierwszy ośrodek w kraju, który uruchomił polonistykę, Państwa Uczelnia wykształciła wielu ekspertów ds. polskich. Ci absolwenci wnoszą aktywny wkład w rozwój kraju i relacje chińsko-polskie, angażując się w różne dziedziny budowy silnego państwa. W tym miejscu pragnę wyrazić serdeczne gratulacje oraz najwyższy szacunek dla osiągnięć Państwa Uczelni.

Przyszła droga jest długa, ale pełna blasku, a Państwa Uczelnia znajduje się w najlepszym okresie swojego rozwoju. Życzę Państwa Uczelni dalszego rozkwitu, a Katedrze Języka Polskiego nieustannych sukcesów oraz kształcenia nowych pokoleń, które będą gotowe sprostać wyzwaniom odrodzenia narodu.

Ambasador Chińskiej Republiki Ludowej w Polsce
Sun Linjiang

12 października 2024 r. w Warszawie



Zdjęcia z konferencji jubileuszowej, Pekin, 16 października 2024 r.

Źródło: Archiwum organizatorów konferencji

GANG ZHAO

Pekinński Uniwersytet Języków Obcych

DZIEDZICTWO, ROZWÓJ, INNOWACJE

**70 lat polonistyki Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych.
Przemówienie inauguracyjne wygłoszone podczas otwarcia
międzynarodowej konferencji naukowej
Pekin, 16 października 2024 r.**

**Wasza Ekscelencjo, Panie Ambasadorko,
Wasza Magnificencjo, Panie Rektorze,
Szanowni Państwo Prorektorzy, Dziekani,
Czcigodni Profesorowie, Wykładowcy, Lektorzy,
Drodzy Goście, studenci oraz absolwenci!**

To ogromny zaszczyt i szczególne wyróżnienie dla Katedry Języka Polskiego Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, że Małżonka Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Pani Agata Kornhauser-Duda, uczyniła nam tak wielką niespodziankę, przesyłając na dzisiejszą konferencję piękne przesłanie i życzenia jubileuszowe. To wyraz wielkiego uznania i jednocześnie ogromna motywacja dla wszystkich pracowników Katedry do dalszej, intensywnej pracy dydaktycznej i naukowej.

Jesteśmy niezwykle wzruszeni, że w ten jesienny, październikowy dzień możemy powitać w murach Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych tak znakomitych i wyjątkowych Gości. Proszę pozwolić, że w imieniu uczelni i własnym serdecznie podziękuję wszystkim naszym drogim przyjaciółom z Polski i Chin, obecnym dziś na konferencji.

Spotykamy się tutaj pod wspólnym przesłaniem, którym jest motto: „70 lat dziedzictwa polskiego w nauczaniu PUJO – 70 kwiatów przyjaźni oraz 70 rozdziałów rozwoju”. Słowa te wymownie oddają misję Katedry Języka Polskiego PUJO i wyrażają ideały, którymi się kierujemy, ucząc języka i kultury. Są nimi:

przyjaźń, otwartość, wzajemny szacunek, pielęgnowanie tradycji, ale także otwartość na przyszłość, dbałość o rozwój, nowatorstwo, kreatywność i oryginalność – wartości ucieleśnione w motcie PUJO: „Otwartość umysłu, głęboka wiedza, niezłomność w działaniu”.

Pekiński Uniwersytet Języków Obcych, założony w 1941 roku, zajmuje czołowe miejsce w Chinach w dziedzinie dydaktyki i badań naukowych w zakresie filologii obcych. Obecnie oferuje 101 programów językowych – to największa liczba wśród uczelni chińskich. Nasi absolwenci znajdują zatrudnienie w wielu dziedzinach – od dyplomacji, przez handel międzynarodowy i współpracę kulturalną, po edukację i media. Wśród nich znajduje się ponad 500 ambasadorów i 2000 radców – co sprawia, że z dumą nosimy miano „kolebki chińskich dyplomatów”.

W dobie błyskawicznego rozwoju sztucznej inteligencji i tłumaczenia maszynowego nie przestajemy podkreślać znaczenia dydaktyki językowej. Doszliśmy do wniosku, że język nie jest jedynie narzędziem – stanowi on również wewnętrzną potrzebę rozwoju ludzkiej inteligencji, a także most porozumienia i zbliżenia między narodami. Jednocześnie mamy świadomość wyzwań, jakie niesie rozwój technologii, dlatego podejmujemy działania, by reformować model edukacyjny, treści programowe oraz metodykę nauczania.

Konferencja, którą mam zaszczyt za chwilę uroczyć, nosi tytuł: *Dziedzictwo, rozwój, innowacje: 70 lat polonistyki Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych*. Nieprzypadkowo w tytule podkreślono dziedzictwo – bogaty dorobek wielu czcigodnych profesorów, z Panią Profesor Yi Lijun na czele – ale także rozwój i innowację jako wyraz odpowiedzi na wyzwania XXI wieku w duchu kreatywności i nowoczesności.

Wielmożni Goście, jubileusz, a zwłaszcza tak znaczny jak 70 lat nieprzerwanego rozwoju języka polskiego w murach Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych, wymaga od nas uczczenia, ale i refleksji. Byliśmy świadkami przemian pokoleniowych, wielkiego przełomu w tłumaczeniu literatury polskiej na język chiński, który tak mocno wypełniał serce i duszę Pani Profesor Yi Lijun. Wypełnia i dziś serca i dusze wielu profesorów i tłumaczy, którzy kierują się miłością do tego pięknego języka słowiańskiego, jakim jest język polski.

Refleksja nad przemijaniem i nad tymi, którzy już niestety zasnęli snem wiecznym, jest czymś naturalnym, ale ważne jest to, by ideały tych wybitnych osób, które budowały Katedrę Języka Polskiego, kultywować. Czasy, w których żyjemy, domagają się odnowy oblicza humanistyki, unowocześnienia filologii i rozwoju nauk pokrewnych. Dlatego wspomniałem o nowych ramach, w których umieściliśmy stare portrety i dzieła, o których zapomnieć nie wolno, ale czasy kładą na nas obowiązek rozwoju, a nie zastoju, musimy więc wspólnie dążyć do

propagowania nowatorstwa i łączyć tradycję z nowoczesnością. Jak to ujął w wymownych słowach poeta Adam Asnyk w przesłaniu do młodych pozytywistów:

Nie depczcie przeszłości ołtarzy
Choć macie sami doskonalsze wznieść;
Na nich się jeszcze święty ogień żarzy
I miłość ludzka stoi tam na straży,
I wy winniście im cześć!

Czcigodni Goście, dzisiejsza konferencja jubileuszowa, obrady plenarne i niezwykle interesujące obrady w sekcjach są dowodem na to, że można wciąż mówić o tradycji, ale też można na nią patrzeć z punktu widzenia nowoczesnej metodologii i poruszać takie zagadnienia, które przyczynią się do udoskonalenia humanistyki.

Z głęboką dumą i wdzięcznością patrzę dziś na zgromadzenie tak wielu wybitnych znawców i badaczy z Polski i Chin, którzy przybyli do Pekinu, by razem z nami świętować 70-lecie Katedry Języka Polskiego. Jestem dumny z rozwoju pekińskiej polonistyki i jej istotnego wkładu w rozwój glottodydaktyki oraz przekładoznawstwa na świecie.

Wierzę głęboko, że ten „święty ogień tradycji” roznieci w nas nowy zapal, odkryje nowe potencjały i rozwinie możliwości, których owoce będziemy mogli świętować podczas kolejnych rocznic.

Jeszcze raz dziękuję Państwu za uhonorowanie nas swoją obecnością. Tych wybitnych profesorów, których nie ma już wśród nas – jak Profesor Yi Lijun czy Profesor Władysław Miodunka – czynię duchowymi patronami naszego jubileuszu. Wszyscy jesteśmy im winni wdzięczność za lata owocnej, twórczej pracy – nie tylko naukowej i dydaktycznej, lecz także tej najważniejszej: szkoły życia, której lekcjami są uśmiech, cierpliwość, wyrozumiałość, szacunek do siebie i innych.

Wielce Szanowni Goście!

Ogłaszam międzynarodową konferencję *Dziedzictwo, rozwój, innowacje: 70 lat polonistyki Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych* za otwartą. Życzę Państwu twórczych dialogów, konstruktywnych dyskusji i wspaniałej atmosfery podczas całej konferencji.

Na koniec pragnę serdecznie podziękować Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego Polski, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), Ambasadzie RP w Pekinie oraz wszystkim polskim uczelniom partnerskim za 70 lat wsparcia dla Katedry Języka Polskiego PUJO. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do: Jego Ekscelencji Jakuba Kumocha oraz pracowników Ambasady RP w Pekinie za zorganizowanie przyjęcia powitalnego; Pani Magdaleny

Czechońskiej za powołanie kapituły Nagrody im. Prof. Yi Lijun; Pani Prezydentowej Agaty Korhnauser-Dudy za piękne przesłanie jubileuszowe; ministra nauki Pana Dariusza Wieczorka; Pana Profesora Lin Honglianga za przekazanie Katedrze zbioru książek, oraz do wszystkich zacnych osób, które nadesłały życzenia i gratulacje. Dziękuję również całemu zespołowi Katedry Języka Polskiego oraz komitetowi organizacyjnemu konferencji za ogromne zaangażowanie – bez Państwa pomocy i wsparcia nie udałooby się tak dobrze przygotować tego jubileuszu.

Jeszcze raz dziękuję wszystkim i życzę udanej, owocnej konferencji!

Prof. dr Zhao Gang

Prorektor ds. badań naukowych i współpracy międzynarodowej
Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (BFSU)

JAROSŁAW FAZAN

Uniwersytet Jagielloński

JUBILEUSZ SIEDEMDZIESIĘCIOLECIA POLONISTYKI NA PEKIŃSKIM UNIWERSYTECIE JĘZYKÓW OBCYCH

Niezwykły jubileusz siedemdziesięciolecia pekińskiej polonistyki odbył się w czasie szczególnym. Z jednej bowiem strony jesteśmy w momencie nasilenia konfliktów i światowego napięcia, z drugiej – pierwsza połowa XXI wieku to czas obfitych i różnorodnych kontaktów międzynarodowych, epoka rosnącej światowej aktywności naukowej i kulturowej Polski. Nigdy wcześniej polsko-chińskie relacje akademickie nie były tak ożywione i dynamiczne; bez wielkiej przesady powiedzieć można, że studia polonistyczne w Chinach rozwijają się lepiej niż w jakimkolwiek innym kraju świata, a studenci przybywający z Państwa Środka na polskie uniwersytety, by kontynuować naukę i badania, często reprezentują znakomity poziom. Chińskie zainteresowanie Polską stanowi dziś jeden z najważniejszych fenomenów upowszechniania naszego języka i kultury, stając się punktem wyjścia do nawiązywania bliskich kontaktów między odległymi krajami.

Spotkanie jubileuszowe z okazji siedemdziesięciolecia powołania pierwszej chińskiej polonistyki miało zarówno uroczysty, jak i roboczy, naukowy charakter. Towarzyszyła mu bowiem konferencja chińsko-polska „Dziedzictwo, rozwój, innowacje: 70 lat polonistyki Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych”. Po pierwsze, upamiętnienie początków było okazją do przypomnienia okoliczności powstania studiów filologii polskiej na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych, przywołania postaci współtwórców tego naukowego i dydaktycznego przedsięwzięcia i podkreślenia wagi współpracy chińskich i polskich uczonych w kształtowaniu nauczania języka i kultury polskiej w stolicy Chin. Po drugie, była to niepowtarzalna okazja do wymiany doświadczeń między chińskimi polonistami różnych generacji a nauczycielami i badaczami z głównych polskich ośrodków akademickich.

Gospodarzami wydarzenia byli prof. dr Zhao Gang, Prorektor ds. badań naukowych i współpracy międzynarodowej Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, wybitny badacz i tłumacz literatury polskiej, oraz prof. Li Yinan, kierowniczka Katedry Języka Polskiego oraz Centrum Studiów Polskich. Uroczystość uświetniło wystąpienie ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej w Pekinie, Jakuba Kumocha.

Na Pekinński Uniwersytet Języków Obcych przybyli przedstawiciele największych polskich uniwersytetów – delegacje z Gdańska, Katowic, Krakowa, Lublina, Poznania, Szczecina, Torunia. Na ich czele stali rektorzy i prorektorzy, dziekani wydziałów i dyrektorzy instytutów, wśród których był Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor Piotr Jedynek. Chińscy gospodarze, wspierani przez polskich lektorów, mieli okazję zaprezentować znakomity poziom pracy dydaktycznej, której fascynującym zwieńczeniem był poetycko-muzyczny występ pekińskich studentów filologii polskiej, zakończony brawurowym wykonaniem słynnego utworu Marka Grechuty *Dni, których nie znamy*.

Polonistyka, powołana w 1954 roku godnym najwyższego uznania wysiłkiem kilkorga chińskich uczonych i pedagogów, stała się ośrodkiem promieniującym na wiele chińskich centrów akademickich. Wśród postaci, które odegrały kluczową rolę w początkach pekińskiej polonistyki, na szczególną uwagę zasługuje pani profesor Yi Lijun (1934–2022), której osobne wystąpienie poświęciła Agnieszka Jasińska. Yi Lijun, po studiach polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim, stała się nauczycielką, badaczką i tłumaczką o tak bogatym dorobku, że w pełni zasłużyła na tytuł ambasadorki kultury polskiej w Chinach. Wychowała kilka pokoleń chińskich polonistów, jednocześnie tłumacząc najważniejsze dzieła polskiej literatury – od *Pana Tadeusza* i *Dziadów* Adama Mickiewicza po utwory Tadeusza Różewicza i Olgi Tokarczuk. I jeśli dziś możemy cieszyć się z blisko dwudziestu polonistyk na terenie Chin, to musimy pamiętać, że bez decyzji podjętej w trudnym czasie po II wojnie światowej ten rozwój nie byłby możliwy.

Podczas paneli i obrad konferencyjnych mieliśmy okazję przekonać się, jakie aspekty języka polskiego, polskiej literatury i kultury współczesnej cieszą się największym zainteresowaniem chińskich humanistów różnych generacji, czym zajmują się polscy lektorzy pracujący na wielu chińskich uniwersytetach oraz co szczególnie interesuje nas, polonistów z kraju, w relacjach języka i kultury polskiej z Chinami i literaturą światową. Ważnym wątkiem referatów i dyskusji okazała się refleksja nad kulturowymi korzyściami i wyzwaniem wielokulturowości, która staje się codziennością filologów pracujących na styku różnych etnosów. Innymi tematami były uwarunkowania nauczania języka polskiego w Chinach oraz szczegółowe zagadnienia glottodydaktyczne. Wykłady mistrzowskie wygłosili wybitni uczeni z Polski, reprezentujący językoznawstwo i literaturoznawstwo,

czyli dwie główne dyscypliny filologii. Profesor Renata Przybylska z Uniwersytetu Jagiellońskiego w referacie *Porównanie frazeologii polskiej i chińskiej* zarysowała fascynujący projekt badań komparatystycznych, natomiast profesor Andrzej Skrendo z Uniwersytetu Szczecińskiego w wystąpieniu *Krewni świata?* podjął problem międzynarodowego znaczenia literatury polskiej.

W piękny październikowy dzień 2024 roku, podczas jubileuszu, gościnne mury BFSU stały się ambasadą polskiej kultury w Chinach, co było możliwe dzięki codziennej konsekwentnej pracy ludzi przerzucających pomost między naszymi krajami. Polskę i Chiny w sferze edukacji i kultury łączy dziś więcej niż kiedykolwiek wcześniej.

Prof. dr hab. Jarosław Fazan
Uniwersytet Jagielloński

CZEŚĆ I

Historia polsko-chińskich kontaktów akademickich i kulturowych

AGNIESZKA JASIŃSKA 

Uniwersytet Warszawski

SYLWETKA YI LIJUN JAKO STUDENTKI WARSZAWSKIEJ POLONISTYKI NA PODSTAWIE DOKUMENTÓW Z ARCHIWUM UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

Yi Lijun – Profile as a Student of Polish Studies in Warsaw Based on Documents from the Warsaw University Archives

The jubilee of 70 Years of Polish Studies in Beijing, celebrated in 2024, became an excellent opportunity to document its Warsaw roots. They have been confirmed by the research carried out at the Warsaw University Archives. The first head of the Chair of Polish Studies at the Peking University, established in 1954, came to Warsaw to study Polish in 1950. Four years later, Yi Lijun began her studies at the Warsaw University. Later on, she blossomed into the outstanding Polish teacher, scholar and translator, the ambassador of Polish literature in China; she tutored several generations of Chinese students of Polish studies. The documents from the Warsaw University Archives, discussed in this article, are intended to supplement the portrait of that Chinese scholar with materials and information about her student days in Warsaw, and, at the same time, support the historical ties between the Departments of Polish Studies in Beijing and in Warsaw.

Keywords: history of Polish studies in Beijing, Chinese students and teachers of Polish studies, Yi Lijun, Warsaw University Archives

Dokądkolwiek pójdiesz, idź całym sercem.

Konfucjusz

Jubileusz obchodzonego w 2024 r. siedemdziesięciolecia polonistyki pekińskiej stał się okazją do udokumentowania jej warszawskich korzeni. W tym celu została przeprowadzona kwerenda w zasobach Archiwum Uniwersytetu

Warszawskiego, a jej rezultaty ujęto w niniejszym artykule. W sposób szczególny wyeksponowano w nim to, co pozwala rzucić światło na studencki etap w życiorysie prof. Yi Lijun, wybitnej polonistki i tłumaczki, ambasadorki literatury polskiej w Chinach, wychowawczyni kilku pokoleń chińskich polonistów.

O związkach Katedry Języka Polskiego w Pekinie z Uniwersytetem Warszawskim (UW) z pewnością świadczy fakt, że w roku utworzenia jej na Uniwersytecie Pekińskim (1954) do Warszawy przybyła grupa chińskich studentów, by podjąć tu studia polonistyczne. Wśród nich znalazła się Yi Lijun.

Początki polonistyki pekińskiej sięgają jednak roku 1950, gdy studia w zakresie języka polskiego na Uniwersytecie Warszawskim podjęło dziesięcioro Chińczyków. W literaturze przedmiotu mówi się, że była to grupa siedmioosobowa (Zhao 2010: 26; 2014: 106). Kwerenda w zasobach Archiwum UW pozwoliła ustalić ich rzeczywistą liczbę, a ponadto wykazała, że w pionierskiej dziesięcioosobowej grupie studentów z Nowych Chin znalazła się jedna kobieta, co było ewidentnym sukcesem działań i odbiciem wpływów Ogólnochińskiej Demokratycznej Federacji Kobiet¹. Wszyscy zostali przyjęci na

30238
Nr albumu

AKTA

Stud. Yi Lijun

Wydział Filologiczny polon.

Data wstąpienia 1955/6 r.

Data wystąpienia z Uczelni 195 r.

Data ukończenia studiów I-go stopnia lub jednolitych 195 r.

Data ukończenia studiów II-go stopnia 195 r.

PEP: Drukarnia w Płocku, 448, 21.8-6.5.5. 420C/41

30238

1. Teczka akt studentki Yi Lijun

¹ O interwencji Ogólnochińskiej Demokratycznej Federacji Kobiet w sprawie uwzględnienia kobiet w skierowaniach na studia zagraniczne wspomina Luo Yisu (骆亦粟; ur. 4 marca 1929 r. w Jinan), który po ukończeniu studiów ekonomicznych na Uniwersytecie Pekińskim w 1950 r. został wytypowany na studia w Polsce (Szkola Główna Planowania i Statystyki w Warszawie). Potwierdza to wysłany w tym samym roku na studia do Rumunii Li Xiling (李锡龄). Obaj zostali później dyplomatami. W 1999 r. swoje wspomnieniowe sprawozdanie z okresu studiów za granicą Luo Yisu opublikował na łamach periodyku „Studia i Materiały z Historii Komunistycznej Partii Chin (seria 70)”, 中共党史资料 (70辑), s. 11, [on-line:] <https://www.marxists.org/chinese/pdf/ccp/1/1-70.pdf> (dostęp: 28 III 2025). Li Xiling natomiast opis taki zawarł w tekście *Czasy, kiedy pierwsza partia studentów zagranicznych z Nowych Chin studiowała w Związku Radzieckim i Europie*

Uniwersytet Warszawski na kurs języka polskiego na Wydziale Humanistycznym. W zarchiwizowanych imiennych *Kartach wpisowych dla Dziekanatu na rok akad. 1950/1951* jako przedmiot główny ich studiów podano polonistykę. Wiadomo jednak, że już w drugim roku pobytu w Polsce rozpoczęli studia na uczelniach, na które mieli skierowania² w chwili przyjazdu do Warszawy, tj. na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie, w Szkole Głównej Służby Zagranicznej w Warszawie. Do tej ostatniej, jak wynika z archiwaliów ministerialnych, przydział miał Xiao Huimin, ten sam, który później – w 1954 r. – objął stery nowo utworzonej polonistyki w Pekinie. Czy rzeczywiście podjął te studia, nie ma co do tego pewności. Wiadomo natomiast, że pionierska dziesiątka z Nowych Chin po trzech latach zakończyła studia w Polsce. Latem 1953 r. wszyscy wrócili do ojczyzny. Pięcioro z nich skierowano do pracy w Ministerstwie Spraw Zagranicznych, był wśród nich Xiao Huimin. To stamtąd³ rok później trafił na Uniwersytet Pekijski w roli polonisty.

Parytet płci w grupie Chińczyków skierowanych na studia do Polski w 1954 r. nieco się poprawił w stosunku do tego sprzed czterech lat: na piętnastu mężczyzn przypadały dwie kobiety⁴. Jedną z nich była Yi Lijun, rozpoczynająca w ten sposób swoją życiową przygodę z Polską i szeroko pojętą polszczyzną.

W chwili przyjazdu do Warszawy Yi Lijun miała 19 lat. Urodziła się 4 grudnia 1934 r. w rodzinie inteligenckiej. Jej dziadek studiował w Japonii, a ojciec pracował jako nauczyciel w szkole średniej. Dzieciństwo spędziła w rodzinnym Huanggang nad rzeką Jangcy w prowincji Hubei w środkowych Chinach. W 1953 r. podjęła studia w zakresie literatury chińskiej na Uniwersytecie w Wuhan. Już na pierwszym roku wytypowano ją i jej kolegę z roku Lin Honglianga⁵ na studia w Warszawie. Do Polski dotarli we wrześniu 1954 r. razem z trzema

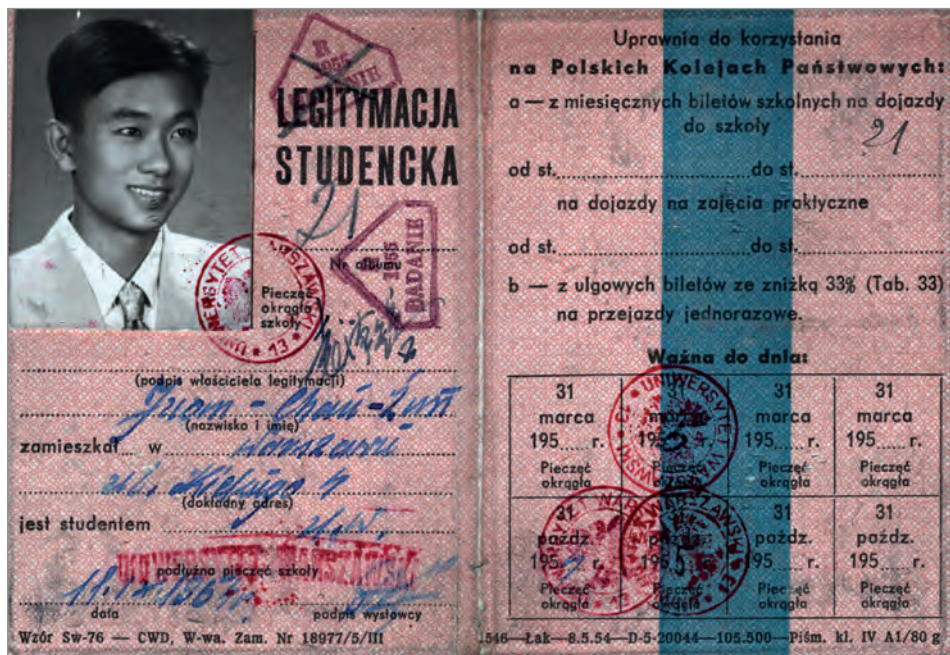
Wschodniej, 新中国首批留学生在苏联和东欧求学的日子, opublikowanym w 2011 r. na platformie Chińsko-Rosyjska Sieć Informacyjna, 中俄资讯网, [on-line:] <http://china.ru.info/News/zhongtetgao/7371.shtml> (dostęp: 28 III 2025).

² Informacje pochodzą z dokumentów w zasobach Archiwum Akt Nowych w Warszawie.

³ Leszek Cyrzyk, który w roku 1954 jako pierwszy podjął pracę lektora języka polskiego jako obcego (JPJO) w Pekinie, w swoim opisie początków pekińskiej polonistyki myli się, podając, że Xiao Huimin musiał przerwać studia w Warszawie, ponieważ „został nagle odwołany do kraju, choć nie skończył jeszcze studiów w Polsce” (Cyrzyk 2008: 223).

⁴ Odpis pisma z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego do rektora Uniwersytetu Warszawskiego zawiera listę chińskich studentów, kierowanych w roku akademickim 1954/55 na kurs języka polskiego na UW. Wśród siedemnaściora Chińczyków znalazło się pięcioro przyszłych polonistów.

⁵ Lin Hongliang (林洪亮; 1935–2025); profesor, badacz literatury polskiej w Instytucie Literatury Zagranicznej Chińskiej Akademii Nauk Społecznych w Pekinie.



2. Legitymacja studencka Yuan Hanronga

kolegami: Zhang Zhenhuiem⁶, Pei Yuanyingiem⁷ i Yuan Hanrongiem⁸ oraz jedną koleżanką Ai Qing⁹. Yuan Hanrong, jak się potem okazało – mężczyzna życia Yi Lijun¹⁰, został skierowany na studia na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, pozostali trafili na polonistykę. Z tej polonistycznej piątki, która w 1960 r. wróciła do Chin z dyplomami magistra filologii polskiej, tylko Ai Qing

⁶ Zhang Zhenhui (张振辉; ur. 1934); profesor, badacz literatury polskiej w Instytucie Literatury Zagranicznej Chińskiej Akademii Nauk Społecznych w Pekinie.

⁷ Pei Yuanying (裴远颖; 1936–2017). Po powrocie do kraju został skierowany do pracy w Ministerstwie Spraw Zagranicznych ChRL. Ambasador w Warszawie w latach 1987–1992.

⁸ Yuan Hanrong (袁汉镔; 1933–2020), fizyk jądrowy, również absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, był mężem Yi Lijun. Przyszłą żonę poznał w Polsce. Dzielił z nią nie tylko życie, lecz także pasję: wspólnie tłumaczyli na chiński literaturę polską.

⁹ Zachowana w Archiwum UWteczka Ai Qing (艾青), studentki Wydziału Humanistycznego, sygn. 30245, zawiera jedynie tekst formuły przyrzeczenia studenckiego podpisany przez „Aj Qing w dniu 24.01.1956 r.” z adnotacją: „indeks otrzymałam Aj-cin”. Jest też notatka archiwisty: „Pusta teczka dn. 16.08.65 r. przekazana do Archiwum” z nieczytelnym podpisem.

¹⁰ Historię początków znajomości i zauroczenia Yuan Hanrongiem opowiada Yi Lijun w artykule *W przyjaźni polsko-chińskiej rozkwitła moja młodość* (Yi 2010: 206).

nie podjęła trudu tłumaczenia literatury polskiej na chiński, w każdym razie nie o tym dziś nie wiadomo¹¹. Z kolei jej czworo kolegów polonistów oraz absolwent Wydziału Fizyki UW Yuan Hanrong dokonali na tym polu wielkiego dzieła, dając chińskim czytelnikom pierwsze przekłady literatury polskiej bezpośrednio z języka polskiego.

Wiadomości o okresie warszawskim, jak i wcześniejszym w biografii Yi Lijun pochodzą głównie z jej własnych relacji. W jednym z wywiadów wspominała, że w podjęciu trudnej decyzji o wyjeździe do Polski – „zbyt daleko od domu” – pomógł jej profesor, zapewniający, że „wielu dałoby wszystko”, by otrzymać takie wyróżnienie. Ponadto świadomość kosztów wykształcenia za granicą jednego studenta, równych rocznym zarobkom 300 rolników, sprawiała, że ona i jej koleżdy po prostu musieli „pilnie się uczyć i ciężko pracować, by odwdziżyć się za tę szansę” (Zhao 2021: 117).

Brak jest informacji dotyczących samych przygotowań Yi Lijun i pozostałych stypendystów do wyjazdu na zagraniczne studia. Można jedynie przypuszczać, że były podobne do tych, które stały się udziałem pierwszej grupy studentów z Nowych Chin opuszczających ojczyznę w 1950 r. Znamy je z opisów uczestników przedwyjazdowego szkolenia. Odbywało się ono latem w centrum Pekinu, trwało ponad miesiąc, a zorganizowało je Ministerstwo Edukacji. Miało na celu „poprawę zrozumienia przez stypendystów znaczenia i zadań studiowania za granicą, przeprowadzenie edukacji politycznej, a także rozwiązywanie niektórych problemów ideologicznych”¹² (Luo 1999: 11), jak również zapoznanie z sytuacją międzynarodową, środowiskiem dyplomatycznym Chin oraz z realiami, zwyczajami i etykietą kraju, do którego stypendystę kierowano (Li 2011: 2). Uczestników tego kursu przygotowawczego poddano testowi obejmującemu znajomość języka angielskiego, zagadnień politycznych oraz historii i geografii. W programie szkolenia znalazły się spotkania z przedstawicielami najwyższych władz państwowych – z resortów edukacji, spraw zagranicznych i bezpieczeństwa narodowego. Na zakończenie minister edukacji wydał pożegnalny bankiet, na którym serwowano zachodnie potrawy, by stypendyści mogli zapoznać się z zasadami europejskiego zachowania się przy stole¹³.

¹¹ Wiadomo jedynie, że w czasie studiów współtworzyła z Yi Lijun i kolegami pismo literackie „Iskra” (星火), w którym chińscy adepci polonistyki publikowali własną twórczość poetycką oraz pierwsze próby przekładu utworów polskich (Zhao 2021: 121).

¹² Wszystkie przytaczane fragmenty z chińskich publikacji podaję we własnym przekładzie.

¹³ Li Xiling barwnie opisuje, jak uczestniczący w bankiecie studenci z wielkim przejęciem uczyli się zachodnich manier przy stole. Jak trzymając widelec w lewej ręce i nóż w prawej, zapamiętywali pouczenia, aby nie przykładać noża do ust, ale podawać sobie jedzenie widelcem, nie wydawać dźwięków podczas jedzenia zupy i nie pochyłać się zbyt

Podróż do Polski – pociągiem – trwała osiem dni z przerwą w Moskwie. Warszawa początkowo rozczarowała Yi Lijun widokiem ruin i małym kampusem uniwersyteckim. Z czasem jednak młoda studentka dostrzegła jej uroki, zrozumiała też, że Uniwersytet Warszawski jest rozlokowany w kilku punktach miasta. Zakwaterowano ją i jej towarzyszy w akademiku na Jelonkach¹⁴, na Osiedlu „Przyjaźń”, czyli w jednym z budynków po budowniczych Pałacu Kultury i Nauki. Yi Lijun chwaliła sobie to miejsce, mimo że dojazd na uniwersytet zajmował godzinę.

W tym osiedlu spędziliśmy pięć lat rajskiego życia. Były tam doskonałe warunki, wspaniała atmosfera. Czuliśmy się tak, jakbyśmy nie mieszkali w domu akademickim, ale w ekskluzywnej willi. Mieszkaliśmy w pokoju z dwiema Polkami, bardzo się przyjaźniłyśmy (Yi 2010: 208).

W czasie studiów w Warszawie młodzi Chińczycy byli zapraszani na spotkania z dostojnikami państwa chińskiego, którzy przybywali do Polski z oficjalnymi wizytami. Yi Lijun w sposób szczególny wspomina rozmowę z ówczesnym premierem Nowych Chin, Zhou Enlaiem, który nie omieszczał podkreślić, że państwo chińskie powierzyło stypendystom zaszczytną misję, dlatego każdy z nich powinien mieć świadomość wziętego na własne barki zadania. Poważne podejście do nauki przejawiające się w solidnej i wytężonej pracy stanowiło odpowiedź studentów na formułowane wobec nich oczekiwania. „Czas spędzaliśmy, ucząc się” – opowiadała Yi Lijun. Przepracowanie i prawdopodobnie trudności w przestawieniu się na dietę kuchni polskiej były przyczyną osłabienia, a w rezultacie anemii, którą stwierdzono u Yi Lijun w pierwszym roku pobytu w Polsce. Po leczeniu szpitalnym została skierowana do sanatorium w Inowrocławiu (ibid.: 204–205).

nisko nad talerzem... Pierwszy raz bowiem mieli do czynienia z europejskimi potrawami (Li 2011: 2).

¹⁴ Zakwaterowanie Yi Lijun oraz jej kolegów i koleżanki w akademiku na Jelonkach potwierdzają zachowane zdjęcia z archiwum uczoney, zwykle ilustrujące przeprowadzane z nią wywiady, rozmowy. Formalny dowód na zakwaterowanie na Jelonkach znajduje się jedynie w teczce studenckiej Yuan Hanronga, w której zachowało się zaświadczenie, że „Ob. Juan Han Jung, dokonał obowiązków formalności związanych z opuszczeniem zajmowanego lokalu”, potwierdzone 28 grudnia 1960 r. pieczęcią Zarządu Osiedla Mieszkaniowego „Przyjaźń” i nieczytelnym podpisem. Inne dane zawiera wystawiona w 1954 r. legitymacja studencka Yuan Hanronga, w której jako miejsce zamieszkania wpisano ul. Kickiego.

W zachowanej w Archiwum UW notatce *Dane dotyczące studentów obcokrajowców Wydziału Filologicznego* z 6 marca 1956 r. przy nazwisku Yi Lijun znajduje się następująca opinia: „Jest bardzo pracowita i niezwykle sumiennie przygotowuje się do zajęć. Wykazuje bardzo duże zainteresowanie przedmiotem studiów i cechuje ją duża odpowiedzialność wobec obowiązków”. Z kolei w *Wykazie studentów obcokrajowców z uwzględnieniem ich wyników w letniej sesji egzaminacyjnej 1955/56* nazwiska wszystkich Chińczyków z filologii polskiej są spięte klamrą z adnotacją: „studenci chińscy odznaczają się wyjątkową pilnością i zdolnościami”.

Odszukanie w Archiwum UW teczek osobowej studentki Yi Lijun okazało się nie tak prostą sprawą. Najpopularniejsza współcześnie transkrypcja języka chińskiego zwana *Hanyu pinyin* została opracowana przez Chińczyków w końcu lat 50. ubiegłego wieku, a na arenę międzynarodową oficjalnie weszła dopiero w 1979 r. Wpisywanie w przeglądarkę archiwum nazwiska i imienia Yi Lijun we współczesnej transkrypcji nic nie dało. Dopiero wpisanie daty urodzenia (04.12.1934) otworzyło dostęp do zarchiwizowanych dokumentów. Należy jednak krytycznie podchodzić do danych archiwalnych zawartych w wyskakującym z internetowego katalogu oknie, by nie zostać wprowadzonym w błąd. Karta Yi Lijun zawiera dane osobowe w następującej postaci: nazwisko: „I”; imię: „Li”; drugie imię: „Dzun”; płeć: „M”¹⁵; data urodzenia: „04.12.1934”; miejsce urodzenia: „Chiny”.

W aktach „I Li dzień” (zapis oryginalny na teście), studentki Wydziału Filologicznego, numer albumu 30238, znajduje się jej oryginalny indeks z wpisami zaliczeń i egzaminów, pięć kart egzaminacyjnych (dwie z roku akademickiego 1955/56, po jednej z lat 1957/58 i 1958/59), praca magisterska z recenzją promotorki, protokół egzaminu magisterskiego oraz odpis dyplomu magisterskiego. Jest tam również kopia pisma z Departamentu Studiów Uniwersyteckich Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego do „Obywatela Rektora Uniwersytetu Warszawskiego” z 30 sierpnia 1954 r. Pismo to zawiera listę „obywateli chińskich, którzy przybędą do Polski w r. szk. 1954/55 i będą uczęszczali na kurs języka polskiego, zorganizowany przez Uniwersytet”. W indeksie na stronie pierwszej nazwisko i imię właścicielki mają postać, którą powtórzy archiwista na teście akt, tj. „I Li dzień”. Tę samą wersję stosuje sama studentka na kolejnych stronach indeksu oraz na kartach egzaminacyjnych. W protokole egzaminu magisterskiego sporządzonym ręką promotorki widnieje ten sam wariant nazwiska i imienia

¹⁵ Podobny błąd w oznaczeniu płci występuje także na kartach archiwalnych z danymi innych studentek z Chin, m.in. wzmiankowanej studentki Ai Qing, koleżanki z roku Yi Lijun.

magistrantki, a w maszynopisie pracy magisterskiej czytamy, że autorką jest „I Li-dzuń”. Wystawiony w Warszawie 13 lipca 1960 r. dyplom Uniwersytetu Warszawskiego głosi, że studia wyższe w zakresie filologii polskiej ukończyła i tytuł magistra uzyskała „Obywatelka I Li-dzuń”.

W poszukiwaniach akt kolegów z roku wybitnej tłumaczki literatury polskiej pomógł wymieniony wyżej odpis pisma z ministerstwa do rektora UW. Wśród siedemnaściora¹⁶ Chińczyków, kierowanych w roku akademickim 1954/55 na kurs języka polskiego na UW, znajduje się piątka przyszłych polonistów. Ich nazwiska zapisano w transkrypcji częściowo polskiej, podano też ich daty urodzenia. W aktach Lin Honglianga (zapis oryginalny na teczce: „Lin Chun-Lian”) i Zhang Zhenhuia (zapis oryginalny na teczce: „Czang Czen-Hum”), podobnie jak w teczce Yi Lijun, zachowały się indeksy, prace magisterskie, recenzje, protokoły egzaminu magisterskiego i odpisy dyplomów. Z kart danych archiwalnych chińskich adeptów warszawskiej polonistyki wynika, że wszystkich pięcioro¹⁷ zostało immatrykulowanych 3 października 1955 r. Potwierdza to zachowane w aktach Lin Honglianga zaświadczenie wystawione 10 października 1955 r. przez Wydział Filologiczny UW z podpisem dziekana prof. Zdzisława Libery. Indeksy studenckie otrzymali – najprawdopodobniej wszyscy – dopiero na koniec pierwszego semestru. Na pierwszej stronie indeksów Yi Lijun, Lin Honglianga i Zhang Zhenhuia wpisano datę 4 stycznia 1956 r.

W aktach osobowych prezentowanej polonistycznej piątki oraz ich dwóch kolegów spoza polonistyki uwagę zwraca brak dokumentacji dotyczącej pierwszego roku nauki, tj. roku akademickiego 1954/55. Ze wspomnień Yi Lijun wiadomo, że był to czas intensywnej nauki języka, ale kto uczył, czego i w jakim wymiarze, nie dało się ustalić¹⁸. Musiał to być okres tytanicznej pracy, skoro po roku języ-

¹⁶ Na liście tej znajdują się tylko dwie kobiety, studentki polonistyki, czyli Yi Lijun i Ai Qing. W Archiwum UW zachowały się teczki jedynie pięciora polonistów, jednego fizyka i jednego historyka. Pozostałych dziesięciu studentów prawdopodobnie uczęszczało na kurs językowy zorganizowany na UW jedynie w pierwszym roku pobytu w Polsce.

¹⁷ Tego samego dnia w poczet studentów Uniwersytetu Warszawskiego wpisano jeszcze dwóch Chińczyków z ministerialnej listy: Yuan Hanronga (zapis na teczce: „Juan Chan Jung”, sygn. 29749, Wydział Matematyczno-Fizyczny) oraz Cheng Renqiana (zapis na teczce: „Czzen Żen-Cian”, sygn. 30540, Wydział Historyczny).

¹⁸ Inaczej jest w przypadku grupy studentów z Chin, którzy trafili do Warszawy cztery lata wcześniej, w roku 1950. W ich teczkach znajdują się *Karty wpisowe dla dziekanatu na rok akad. 1950/51* z wykazem zajęć na semestr zimowy i letni: trzy lektora języka polskiego dla cudzoziemców. Jeden z podtytułem „gramatyka” w wymiarze 12 godzin prowadził anglista mgr Roman Retman, drugi z określeniem „konwersacja” w wymiarze 5 godzin prowadziła Jolanta Tabaczyńska, wówczas studentka japonistyki, a trzeci również w wymiarze 5 godzin – Halina Smisniewicz, studentka sinologii. Z karty wpisowej na rok



3. Indeks Yi Lijun

kowego treningu Yi Lijun oraz jej koleżanka i koledzy przystąpili do regularnych studiów w języku polskim, do studiów polonistycznych na tych samych prawach i z takimi samymi obowiązkami co rodzimi użytkownicy polszczyzny. Zapewne nie ma przesady w stwierdzeniu, że aby nadążyć z wyrównaniem braków w znajomości kanonu lektur średnio wykształconego Polaka, Yi Lijun musiała uczyć się po nocach. Wytrwałość i pracowitość przynosiły dobre wyniki. Świadczą o tym wpisy zaliczeń i egzaminów w indeksie Yi Lijun.

W pierwszym i drugim semestrze I roku studiów Yi Lijun słuchała wykładów m.in. prof. Zofii Szmydtowej (z historii literatury powszechnej), prof. Jadwigi Pietrusiewiczowej (z historii literatury staropolskiej), doc. Stanisława Skorupki (z gramatyki opisowej języka polskiego), mgr Olszewskiej (z gramatyki opisowej staro-cerkiewno-słowiańskiego). W sesji zimowej roku akademickiego 1955/56 zdała pierwsze dwa egzaminy: ze wstępu do językoznawstwa i ze wstępu do literaturoznawstwa – oba na ocenę bardzo dobrą. Podobnie było w sesji letniej. Wszystkie egzaminy – z historii literatury powszechnej, z historii literatury staropolskiej, z gramatyki opisowej języka polskiego i z ekonomii politycznej – zdała na piątkę. Na tym początkowym etapie musiała poznać najtrudniejsze językowo lektury. Ćwiczenia z historii literatury polskiej prowadził mgr Jerzy Rurawski, który w następnym roku akademickim wyprawił się za Wielki Mur, by objąć posadę lektora JPJO na Uniwersytecie Pekińskim.

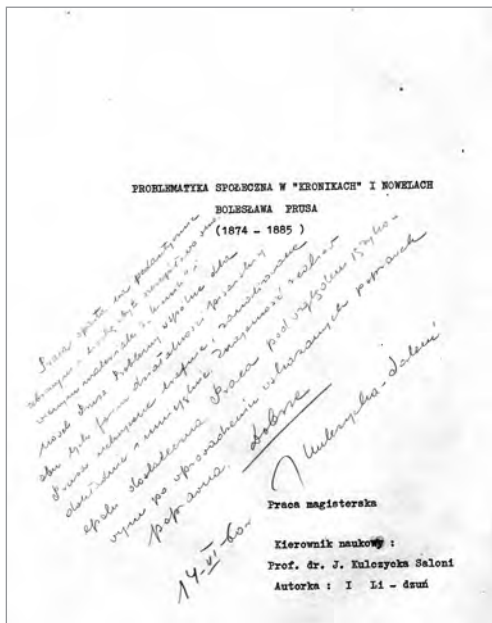
Na drugim roku Yi Lijun zdała na piątkę egzamin z logiki u prof. Jerzego Pelca, podobnie z gramatyki historycznej języka polskiego u prof. Jana Tokarskiego. Trzeci rok studiów zakończyła oceną bardzo dobrą z egzaminu z historii literatury rosyjskiej u mgr. Jerzego Lenarczyka, z historii literatury polskiej

1951/52 wynika tylko, że mgr Retman dalej uczył języka polskiego w wymiarze 15 godzin. Ze wspomnień Luo Yisu dowiadujemy się natomiast, że na drugim roku studenci z Chin mieli kurs z historii Polski, a na trzecim – z geografii Polski (Luo 1999: 13).

u prof. Janiny Kulczyckiej-Saloni i z historii języka polskiego u prof. Witolda Doroszewskiego.

Gdy nadszedł czas na pisanie pracy magisterskiej, Yi Lijun wybrała seminarium prof. Janiny Kulczyckiej-Saloni, w którym – jak sama wspomina – uczestniczyło ośmioro studentów: siedmioro Polaków i jedna Chinka (Zhao 2021: 119). W Archiwum UW znajduje się kopia maszynopisu jej pracy magisterskiej zatytułowanej *Problematyka społeczna w „Kronikach” i nowelach Bolesława Prusa (1874–1885)*. Liczy 110 stron. W bibliografii znalazły się najnowsze wówczas pozycje omawiające życie i twórczość Bolesława Prusa autorstwa wybitnych literaturoznawców: Janiny Kulczyckiej-Saloni

z 1946 r., Zygmunta Szweykowskiego z 1947 r., Henryka Markiewicza z 1950 r., a także starsze, przedwojenne: Ludwika Włodka z 1918 r., Jerzego Putramenta z 1936 r. i Konstantego Wojciechowskiego z 1939 r. Na stronie tytułowej pracy promotorka, prof. Janina Kulczycka-Saloni, zapisała odręczną recenzję:



4. Tytułowa strona pracy magisterskiej Yi Lijun

Praca oparta na pedantycznie zebranych – trochę zbyt szczegółowo omówionym materiale z „Kronik” i nowel Prusa. Problemy wspólne dla obu tych form działalności pisarskiej Prusa uchwycone trafnie, zanalizowane dokładnie i umiejętnie. Znajomość realiów epoki dostateczna. Praca pod względem językowym po wprowadzeniu wskazanych poprawek poprawna. Dobrze. 14-VI-60 r. J. Kulczycka-Saloni.

W aktach studentki zachował się protokół jej egzaminu magisterskiego, który odbył się 24 czerwca 1960 r. Dwuosobowej komisji z udziałem promotorki przewodniczył doc. Stanisław Frybes. Zdającej zadano trzy pytania: 1. Postępowość Prusa na przykładzie *Lalki*, 2. Ideały demokratyczne u Orzeszkowej, 3. Publicystyka a literatura.

Jak już wspomniano wyżej, dyplom magisterski Yi Lijun nosi datę 13 lipca 1960 r. Świeżo upieczona magister filologii polskiej nie odebrała go osobiście.



5. Odpis dyplomu magisterskiego Yi Lijun

Świadczy o tym wystawione Yuan Hanrongowi¹⁹ upoważnienie do „podjęcia dyplomów” z podpisami upoważniających: Yi Lijun, Lin Honglianga i Zhang Zhenhuia²⁰ oraz datą 4 lipca 1960 r. Najprawdopodobniej wszyscy troje opuścili Polskę i wrócili do Chin między 4 a 13 lipca.

Wyniki kwerendy zasobów Archiwum UW z jednej strony uwiarygadniają wizerunek Yi Lijun jako studentki zdolnej, zainteresowanej przedmiotem studiów, a przez to zmotywowanej do wytrwałej pracy i bardzo pracowitej, z drugiej zaś potwierdzają związki polonistyki warszawskiej z polonistyką pekińską od zarania dziejów tej drugiej.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że Yi Lijun, posiadająca przygotowanie kulturowe i edukacyjne tak odmienne od tego, jakim dysponowali studiujący z nią na roku rodzimi użytkownicy języka polskiego, potrafiła ogromnym wysiłkiem woli i gigantyczną pracą im dorównać. Potwierdziła to potem swoim

¹⁹ Yuan Hanrongowi przedłużono studia do 30 listopada 1960 r. Wymagały tego przedłużające się prace nad budową przedmiotu jego badań, polaryzatora i analizatora neuronów termicznych. Tytuł magistra fizyki uzyskał 21 grudnia 1960 r.

²⁰ Zhang Zhenhui zdawał egzamin magisterski 23 czerwca 1960 r., a Lin Hongliang 28 czerwca 1960 r.

głębokim oddaniem sprawom Polski i polszczyzny w pracy badawczej, nauczycielskiej i translatorskiej. Dokądkolwiek poszła, szła – jak zalecał Konfucjusz – całym sercem²¹.

Bibliografia

- Cyrzyk L., 2008, *Jak rodziła się polonistyka w Chinach*, „Azja-Pacyfik”, nr 11, s. 223–231, <https://doi.org/10.15804/ap200815>.
- Yi L., 2010, *W przyjaźni polsko-chińskiej rozkwitła moja młodość*, [w:] J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski (red.), *Chiny w oczach Polaków. Księga jubileuszowa z okazji 60-lecia nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chińską Republiką Ludową*, Gdańsk, s. 203–210.
- Zhao G., 2010, *Profesor Yi Lijun*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(6), s. 25–30.
- Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik”, nr 17, s. 103–113, <https://doi.org/10.15804/ap201405>.

Netografia

- Li X., 2011, *新中国首批留学生在苏联和东欧求学的日子* [Czasy, kiedy pierwsza grupa studentów zagranicznych z Nowych Chin studiowała w Związku Radzieckim i Europie Wschodniej], Zhong-E zixun wang, [online:] <http://chinaru.info/News/zhongetegao/7371.shtml> (dostęp: 28 III 2025).
- Luo Y., 1999, *新中国派出的首批留学生* [Pierwsza grupa studentów wysłanych przez Nowe Chiny na studia za granicę], Zhonggong dangshi ziliao, nr 70, Beijing, s. 9–15, [online:] <https://www.marxists.org/chinese/pdf/ccp/1/1-70.pdf> (dostęp: 28 III 2025).
- Zhao W., 2021, *Rozmowa z Profesor Yi Lijun*, „Litteraria Copernicana”, t. 38, nr 2, s. 115–126, [on-line:] https://www.researchgate.net/publication/353063807_Rozmowa_z_Profesor_Yi_Lijun (dostęp: 28 II 2025).

ABSTRAKT

Jubileusz obchodzonego w 2024 r. siedemdziesięciolecia polonistyki pekińskiej stał się doskonałą okazją do udokumentowania jej warszawskich korzeni. Potwierdza to konferenda przeprowadzona w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwszy kierownik

²¹ Artykuł jest częścią projektu współfinansowanego przez Fundację Uniwersytetu Warszawskiego.

powstałej w 1954 r. Katedry Języka Polskiego na Uniwersytecie Pekińskim przybył na studia polonistyczne do Warszawy w 1950 r. Cztery lata później studia na Uniwersytecie Warszawskim podjęła Yi Lijun, późniejsza wybitna polonistka i tłumaczka, ambasador-ka literatury polskiej w Chinach, wychowawczyni kilku pokoleń chińskich polonistów. Omówione w artykule dokumenty z zasobów Archiwum UW mają stanowić materiał uzupełniający portret chińskiej uczoney o informacje z okresu jej studiów w Warszawie, a przy okazji udowodnić historyczne związki polonistyki pekińskiej z polonistyką warszawską.

Słowa kluczowe: historia polonistyki pekińskiej, chińscy poloniści, Yi Lijun, Archiwum UW

Spis fotografii

1. Teczka akt studentki Yi Lijun, fot. Archiwum UW
2. Legitymacja studencka Yuan Hanronga, fot. Archiwum UW
3. Indeks Yi Lijun, fot. Archiwum UW
4. Tytułowa strona pracy magisterskiej Yi Lijun, fot. Archiwum UW
5. Odpis dyplomu magisterskiego Yi Lijun, fot. Archiwum UW

PIOTR KAJAK 

Uniwersytet Warszawski

GLOTTODYDAKTYCZNE KONTAKTY POLONISTYKI PEKIŃSKIEJ I WARSZAWSKIEJ

Glottodidactic Contacts between Polish Studies in Beijing and Warsaw

This text outlines the history of contacts between Warsaw and Beijing based on Polish Studies program's past. The author refers to the tradition of teaching Polish as a foreign language at the reborn University of Warsaw and presents Chinese influences in the Polish philology and glottodidactic tradition of the capital's university.

Keywords: University of Warsaw, Beijing Foreign Studies University, Polish Studies in Warsaw, Polish Studies in Beijing, Polish language in China

Badania instytucjonalnego nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) potwierdzają, jak istotne dla promocji polszczyzny w świecie są działania prowadzone przez niepodległe państwo polskie, mogące w sposób nieskrępowany realizować własną politykę językową. Odrodzenie Rzeczypospolitej Polskiej w 1918 r. jest dla glottodydaktyki polonistycznej *de facto* datą otwarcia. Warto pamiętać, że niektóre uczelnie na świecie oferowały lektoraty jpjo przed 1918 r. (także Uniwersytet Warszawski, zrussyfikowany po upadku powstania styczniowego), jednakże brak wsparcia (finansowego i eksperckiego) ze strony niepodległego państwa polskiego i uzależnienie od politycznej woli innych państw ograniczały możliwości skutecznego upowszechniania polszczyzny i zwiększania liczby osób nią zainteresowanych.

Z moich dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że pierwszy lektorat języka polskiego dla cudzoziemców w odrodzonej Rzeczypospolitej został otwarty w trymestrze zimowym roku akademickiego 1925/1926 (rozpoczętym 8 stycznia 1926 r.) na Uniwersytecie Warszawskim (Kajak 2021b). Zajęcia poprowadził

Witold Doroszewski, który był pierwszym lektorem jpjo w Polsce także po II wojnie światowej – prowadził lektoraty na UW w roku akademickim 1948/1949¹. Uczniowie profesora, wybitni warszawscy poloniści, m.in.: Halina Kurkowska, Teresa Iglikowska, Mieczysław Szymczak, Barbara Bartnicka, Halina Rybicka-Nowacka, a potem uczniowie jego uczniów stali się najważniejszym glotto-polonistycznym zasobem kadrowym Uniwersytetu Warszawskiego w latach 30. i w okresie po II wojnie światowej.

Jak widać, tradycje warszawskiego nauczania jpjo przynależą do spuścizny Wydziału Polonistyki sięgającej dwudziestolecia międzywojennego, niezależnie od instytucjonalnego przypisania warszawskiej polonistyki, wynikającego z rozmaitych zmian strukturalnych wprowadzanych na UW: Wydział Filozoficzny (1915–1927) przekształcono w Humanistyczny (1927–1951), ów – w Wydział Filologiczny (1951–1968), następnie powołano Wydział Filologii Polskiej i Słowiańskiej (1968–1975), w 1975 r. przemianowany na Wydział Polonistyki.

Dzięki współpracy warszawskich językoznawców i literaturoznawców rozwinęło się warszawskie Polonicum, utworzone w 1956 r.² przez Stanisława Frybesa (Sprawiedliwego wśród Narodów Świata) w odpowiedzi na potrzebę (już w Polsce Ludowej) powrotu do organizowania kursów wakacyjnych języka polskiego i kultury polskiej dla sławistów i polonistów ze świata. Wysokie kompetencje lektorskie zapewniali na początku językoznawcy, wspierani organizacyjnie przez politycznie uprzywilejowanych literaturoznawców. Dzięki takim fundamentom powstała jednostka specjalizująca się w nauczaniu jpjo, odpowiedzialna za ukształtowanie się warszawskiej szkoły glottodydaktyki polonistycznej.

Wspomniane wyżej wakacyjne kursy języka polskiego i kultury polskiej dla sławistów i polonistów ze świata zaczęto organizować w okresie między I a II wojną światową jako konieczne uzupełnienie działalności zagranicznych katedr polonistycznych i lektoratów jpjo. Zajmowało się tym Ministerstwo Wyznań Religijnych

¹ Nie udało mi się znaleźć żadnych informacji potwierdzających, że w II Rzeczypospolitej Polskiej istniały wcześniejsze (niż te na UW) lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców w Krakowie, Poznaniu, Lwowie czy Wilnie. Przeszukując rozmaite zasoby archiwalne, odkryłem ostatnio, że w międzywojniu nauczano jpjo także w Wyższej Szkole Handlowej (Szkole Głównej Handlowej) w Warszawie; badania nad tym zagadnieniem nie zostały przeze mnie jeszcze ukończone.

² Oto spis zmieniających się nazw (i struktur) warszawskiego Polonicum: 1) Biuro Kursu Wakacyjnego UW (1956), 2) Biuro Międzynarodowych Kursów Wakacyjnych UW (1956–1958), 3) Biuro Międzynarodowych Kursów UW dla Sławistów (1958–1961), 4) Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (1961–1975), 5) Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (1975–2005), 6) Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (od 2005 r.).

i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), zlecające szczegółowe działania Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej³. Polska Komisja MWI była lokalną komórką Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej w Paryżu, instytucji powołanej przez Ligę Narodów. Jej zadaniem było zbliżanie narodów poprzez promowanie ich spuścizny i tzw. dialog/polilog kultur⁴. Dzisiaj, by opisać zakresy działań tych organizacji, używamy terminów takich jak „dyplomacja publiczna”, „dyplomacja kulturalna” czy „dyplomacja naukowa”. Już wtedy na poziomie rządowym zdawano sobie sprawę, że polszczyzna i towarzyszący jej dorobek kulturalny to ważne narzędzie służące reklamowaniu Polski, pokazywaniu jej osiągnięć intelektualnych oraz pozyskiwaniu sojuszników sprawy polskiej.

O ile pierwszy kurs wakacyjny we wrześniu 1928 r. w Zakopanem zorganizowano tylko dla polonistów z Włoch⁵, o tyle kolejny – przeprowadzony w 1931 r. w Krakowie (gdzie odbywały się także następne, do 1939 r. włącznie⁶) – przyciągnął 21 uczestników z całego świata. Zniszczenia wojenne nie pozwalają na pełną rekonstrukcję wszelkich spraw związanych z międzywojennym nauczaniem jppo, ale z zachowanych dokumentów wynika, że w tamtym okresie jedynym uczestnikiem kursów wakacyjnych pochodzącym z Chin był Yu Houo Joei⁷. Wziął udział właśnie w pierwszym kursie krakowskim, w dniach 6–30 lipca 1931 r.⁸ Pan Yu, doktorant literaturoznawca (a potem doktor⁹) z Lugdun (jak jeszcze przed wojną nazywano Lyon), zakochał się w Krakowie i w Polsce dzięki lektorowi języka polskiego wysłanemu przez MWRiOP na uczelnię w Lyonie (1929–1931), dr. Stanisławowi Rospondowi. Charyzmatyczny wykładowca poparł starania chińskiego

³ Prezesem PKMWI w latach 1924–1939 był Karol Lutostański, sekretarzem – Zbigniew Zaniewicki (w latach 1929–1939). To Zaniewicki był kierownikiem organizacyjnym kursów wakacyjnych, czyli najważniejszą osobą zajmującą się przedsięwzięciem.

⁴ Ważnymi działaczami KMWI (inna spotykana nazwa: Międzynarodowy Instytut Współpracy Umysłowej) byli np. Maria Skłodowska-Curie i Oskar Halecki.

⁵ Był to Kurs Kultury Polskiej dla Polonistów z Włoch, opisany przeze mnie w osobnej publikacji (por. Kajak 2023).

⁶ Dość skromny Kurs Wakacyjny o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1931 r. w Krakowie przeprowadzono siłami wyłącznie pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierownictwem Tadeusza Lehra-Spławińskiego. Kolejne kursy (1932–1939) organizowano z większym rozmachem. Ich merytoryczne kierownictwo powierzono jednej z najbardziej prominentnych postaci polskiej nauki, historykowi z UW Marcelemu Handelsmanowi. Główne zaangażowanie organizacyjne spoczęło na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim, z czasem jednak włączono do działań także Uniwersytet Poznański (Kajak 2021b).

⁷ W niektórych źródłach można spotkać zapis Yu Herui.

⁸ Potwierdzenie tego faktu znajdujemy w artykule *Chińczyk o Krakowie i o ludzie krakowskim*, opublikowanym w „Gazecie Polskiej w Brazylii” (*Chińczyk o Krakowie* 1932).

⁹ Na podstawie dysertacji pt. *Prosper Mérimée romancier et nouvelliste* (por. Yu 1935).

studenta, który dzięki decyzji Zygmunta Lubicz-Zaleskiego, delegata MWRiOP na Francję, otrzymał stypendium na dwumiesięczny pobyt w Polsce w 1930 r. (*Odczyt p. You-Houo Joei* 1930).

Nie wiemy tego na pewno, ale wszystko wskazuje na to, iż zarówno satysfakcja strony polskiej z działań stypendysty, jak i chęci samego Yu doprowadziły do jego kolejnego przybycia nad Wisłę – tym razem na wspomniany już kurs wakacyjny w 1931 r. Jesienią tego roku wstąpił on w szeregi studentów Uniwersytetu Warszawskiego¹⁰. Następnie został lektorem języka chińskiego na UW i w Instytucie Wschodnim w Warszawie (Majewski 2016: 130). Niewątpliwie stał się promotorem Polski w Chinach i Chin w Polsce – m.in. służył jako tłumacz dla przybywających z różnych powodów chińskich delegacji oraz publikował (np. w 1932 r.) „entuzjastyczne artykuły o Polsce w prasie chińskiej” (*Chińczyk o Krakowie* 1932) czy też bardziej poważne teksty, jak *Chiny. Literatura, malarstwo, teatr, muzyka, kino, sztuka w Chinach w czasie wojny, bibliografia*, w redagowanym przez Lubicz-Zaleskiego „Życiu Sztuki” z 1939 r. (Yu 1939). Potem – do wybuchu II wojny światowej – przebywał w Polsce jako dyplomata.

Zamykając opis sytuacji w międzywojniu, należy stwierdzić, że nie udało się w tamtym czasie stworzyć ani stałego lektoratu jpjo, ani katedry polonistycznej w Azji Wschodniej. Pierwsze zajęcia z jpjo w Japonii odbyły się w 1922 r. dzięki rusycyście Sadatoshiemu Yasugiemu, na uczelni będącej poprzednikiem Tokijskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych. Ewa Pałasz-Rutkowska, pisząc o kontekście, w jakim pojawiła się ta inicjatywa, wspomina o zainteresowaniu Japończyków rozmaitymi studiami filologicznymi w okresie modernizacji państwa, do niedawna zamkniętego na świat zewnętrzny. Niestety, lektoraty cieszące się popularnością zamknięto we wrześniu 1923 r., albowiem teren uczelni ucierpiał na skutek wielkiego trzęsienia ziemi. Uczelnia, która poniosła ogromne straty, musiała ograniczyć swoją ofertę dydaktyczną (Pałasz-Rutkowska 2019: 410).

Jako ciekawostkę na marginesie dodajmy, że w Mandżurii w latach 1935–1937 przebywał jako wykładowca literatury polskiej w polskim gimnazjum w Harbinie Zbigniew Folejewski, absolwent Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, od 1937 r. lektor jpjo na uczelniach szwedzkich i amerykańskich (Solecki 2000). Na konferencji polonistów zagranicznych w Warszawie, w dniach 5–6 września 1938 r., wygłosił referat nt. „pomocy naukowych” (książek, płyt, map, filmów itp.) w nauczaniu jpjo. Możemy bezpiecznie przyjąć, że azjatyckie doświadczenie

¹⁰ Nie można wykluczyć, że Yu był słuchaczem lektoratów języka polskiego dla cudzoziemców, które na UW w latach 1929–1936 prowadziła Maria Rudzińska-Froelichowa.

wzbogaciło także nauczycielski warsztat Folejewskiego, ale prawdziwe działania lektorskie zaczął on realizować już w Europie (por. Majchrowski 1997).

Właściwe otwarcie studiów polskich w Chinach (i regionie) nastąpiło dopiero w 1954 r. na Uniwersytecie Pekińskim (Zhao 2014 i 2016). Do zbudowania jednej z najlepszych polonistyk zagranicznych na świecie przyczynili się także lektorzy związani z Polonicum i z warszawską szkołą glottodydaktyki polonistycznej¹¹. Byli to: Teresa Iglikowska (1956–1957)¹²; Tadeusz Strumff (1955–1957); Józef Rurawski (1956–1957); Maria Juraszek (1957–1959); Mieczysław Jerzy Künstler (1957–1958); Stanisław Kuczera (1957–1958); Halina Rybicka-Nowacka (1960–1961); Agnieszka Jasińska (2000–2005).

Pracownicy związani z UW, delegowani w latach 50. do Pekinu, zazwyczaj byli zatrudnieni albo na Wydziale Filologicznym UW, albo na Wydziale Dziennikarskim UW (lub byli z tymi jednostkami związani naukowo). Wydział Filologiczny do połowy lat 60. XX w. dzielił się na katedry podejmujące problematykę z zakresu polonistyki, sławistyki i klasyki. W powyższym spisie znajdujemy nazwiska osób znanych, których dorobek naukowo-dydaktyczny opisano w licznych tekstach wspomnieniowych. Teresa Iglikowska, Maria Juraszek i Halina Rybicka-Nowacka były uczennicami Witolda Doroszewskiego i rozmaicie kształtowały swoje glottodydaktyczne losy.

Juraszek związała się w latach 70. XX w. na wiele lat z Sekcją Słowiańską Wydziału Filologii Państwowego Uniwersytetu Moskiewskiego im. M. Łomonosowa, gdzie pracowała jako lektorka jpjo.

Rybicka-Nowacka, mimo że tylko jeden z nurtów jej pracy dotyczył dydaktyki jpjo, odegrała fundamentalną rolę w rozwoju warszawskiej glottodydaktyki polonistycznej. Ukształtowana naukowo przez Doroszewskiego (promotora jej magisterium w 1954 i doktoratu w 1964 r.), po powrocie z Chin w 1961 r. współpracowała z prof. Bronisławem Wieczorkiewiczem w jego Zakładzie Metodyki Języka Polskiego. Po zdobyciu kolejnych lektorskich doświadczeń zagranicznych (Greifswald 1964–1966; Sorbona 1976–1978) pełniła funkcję dyrektora Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (1978–1981). Po Mieczysławie Szymczaku przejęła kierowanie Międzyresortowym Zespołem Dydaktyczno-Naukowym Nauczania Języka Polskiego jako Obcego przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego (1979–1989), co miało kolosalne

¹¹ Przyglądając się współpracy warszawskich polonistów z kolegami z Chin, nie skupiam się na wybitnych „niepolonistycznych” reprezentantach UW. Należy wszakże pamiętać, jak wielką była rola osób takich jak np. Witold Jabłoński, Mieczysław Jerzy Künstler, Olgierd Wojtasiewicz i Bogdan Góralczyk w budowaniu relacji między naszymi krajami.

¹² Jej chińska delegacja formalnie trwała od 1 IX 1956 do 1 IX 1957 r.

znaczenie dla naszego środowiska zawodowego i pozwoliło kontynuatorom, zwłaszcza Władysławowi Mioduncie, na rozwinięcie naszej dyscypliny już w zmienionej rzeczywistości społeczno-politycznej (Dubisz 2013).

Dla badacza historii warszawskiego Polonicum najważniejszą osobą spośród wymienionych jest Teresa Iglikowska, niesłusznie pomijana w wielu dotychczasowych publikacjach poruszających temat dziejów nauczania jpjo w Chinach. Jedna z glottodydaktycznych pionierek urodziła się 31 października 1926 r. w Warszawie. Mimo wojennych tragedii, które dotknęły jej rodzinę, w 1948 r. podjęła studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę mągisterską (*Z historii funkcji przyimka „na” w języku polskim*) obroniła w 1952 r. dzięki opiece Doroszewskiego. Nie udało jej się obronić rozprawy doktorskiej (*„Viertzig Dialogi” Mikołaja Volckmara – jako podstawa badania języka polskiego w XVII w.; pod kierunkiem Doroszewskiego*), gdyż pochłonęły ją nowe obowiązki dydaktyczne w Polonicum. Z moim ośrodkiem była związana od 1958 r. Wtedy to zaczęła prowadzić lektoraty jpjo dla uczestników III Międzynarodowego Kursu UW dla Sławistów. Swoje pensum realizowała w Polonicum, prowadząc lektoraty, mimo formalnego zatrudnienia asystenckiego w Zakładzie Stylistyki i Kultury Języka Polskiego. Etatową pracę w Polonicum podjęła w 1964 r., a na emeryturę przeszła w 1983 r. Uczestniczyła w życiu Polonicum, regularnie przybywała na organizowane przez nas wydarzenia – mimo podeszłego wieku. Zmarła 19 stycznia 2021 r., co zamknęło – jak słusznie stwierdziła Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska – „ważny okres w historii warszawskiej glottodydaktyki”, czas tworzenia jej naukowych podwalin (Wierzbicka-Piotrowska 2021: 15).

Iglikowską jako glottodydaktyczkę ukształtowali, oprócz Doroszewskiego i współpracowników z Polonicum (takich jak m.in. Lidia Kacprzak, Wojciech Jekiel i Cezariusz Rowiński), wykładowcy – jak np.: Halina Kurkowska i Jan Tokarski; koledzy ze studiów, np. Barbara Bartnicka i Janusz Siatkowski; członkowie Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego, w którym pracowała pod kierunkiem Wieczorkiewicza. Fundamentalne dla glottodydaktyki polonistycznej zasługi Iglikowskiej doskonale opisała w swoim tekście wspomnieniowym cytowana już Wierzbicka-Piotrowska:

[...] Już w 1958 [...], wspólnie z Haliną Kurkowską, Mieczysławem Szymczakiem i Eugenią Sowińską, opracowała cieszące się dużą popularnością wśród studentów *Materiały do lektoratu języka polskiego*. Były to trzy odrębne zbiory ćwiczeń przeznaczone dla trzech poziomów nauczania języka polskiego jako obcego. Teresa Iglikowska była autorką części przeznaczonej dla grup średniozaawansowanych; publikacja ta jeszcze przez wiele lat służyła jako jedyny podręcznik dla tego poziomu nauczania.

[...] Najbardziej znane [z prac Teresy Iglikowskiej – przyp. P.K.] to napisany w 1968 roku wspólnie z Lidią Kacprzak podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego dla grup niezaawansowanych oraz *Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców*. Obie pozycje były perfekcyjnie opracowane pod względem metodycznym. Przez długi czas były jedynymi pomocami dydaktycznymi wykorzystywanymi na lektoratach języka polskiego i jeszcze dziś stanowią inspirację dla autorów kolejnych opracowań.

[...] Te mistrzowsko opracowane materiały dydaktyczne do nauczania języka polskiego jako obcego zapewniają Teresie Iglikowskiej trwałe miejsce w historii warszawskiej glottodydaktyki. W pamięci swoich współpracowników i studentów pozostanie jednak nie tylko jako wybitny dydaktyk, ale przede wszystkim jako osoba pod wieloma względami wyjątkowa – skromna, nierzucająca się w oczy, przyjaźnie nastawiona do świata i ciesząca się prawdziwym autorytetem wśród słuchaczy (ibid.: 13–15).

Pekińska uczelnia przypisała Iglikowskiej zajęcia lektoratowe dla I roku, a także wykład z gramatyki polskiej dla III roku. Za pozostałe zajęcia odpowiadali: Leszek Cyrzyk, Tadeusz Strumff (lektoraty dla II roku) i Józef Rurawski (kurs literatury polskiej). Chiński rozdział kariery Iglikowskiej był krótki, co wyjaśnił w swoich wspomnieniach Cyrzyk. Stwierdził on, że czwórka lektorów solidarnie zwróciła się do Ministerstwa Szkolnictwa w Warszawie o możliwość powrotu do Polski, chcąc wesprzeć młodzież akademicką pragnącą rozluźnienia „zbyt ciasnego politycznego gorsetu w nauce i kulturze”. Na skutek działań władz, starających się opanować wymykającą się spod kontroli tzw. kampanię stu kwiatów, jak pisze Cyrzyk, „część studentów relegowano z uczelni, część wysłano do pracy fizycznej na wieś, gdzie przeszła proces reedukacji”. Represje dotknęły także grupę polonistyczną, co spowodowało, iż „polscy lektorzy, świadomi odwilży, jaka zapanowała w naszym kraju po Październiku 1956 r., patrzyli na te zdarzenia z dezaprobatą” (Cyrzyk 2008: 226). Swoje niewątpliwie zrobiła zmieniająca się sytuacja międzynarodowa i pogorszenie relacji radziecko-chińskich, a więc i polsko-chińskich, zgodnie z wolą sowieckiego hegemonu.

Wielkim wsparciem dla Iglikowskiej, Cyrzyka i reszty byli asystenci – Chińczycy, kształceni wcześniej w Warszawie. To dzięki nim na polonistycznej mapie świata pojawił się w 1954 r. jeden z najmocniejszych ośrodków zajmujących się studiami polskimi w świecie. Pierwsze chwile pekińsko-warszawskiej (czyli chińsko-polskiej) kooperacji opisywano dotychczas w sposób uproszczony, bez odwoływania się do zasobów archiwalnych. Dzięki badaniom Agnieszki Jasińskiej udaje się wypełniać luki historyczne, zatem odsyłam czytelników do przygotowywanych przez nią publikacji.

Z badań Jasińskiej wynika, że lektorami pracującymi (na pewno w latach 1950–1952) z pierwszymi polonistami z Państwa Środka byli: Halina Śmiśniewicz (-Andrzejewska; sinolożka), Jolanta Tabaczyńska (-Tubielewicz; japonistka, późniejsza profesor UW) i Roman Retman (anglista; późniejszy profesor ontarijskiego University of Guelph). Xiao Huimin, jego koledzy i koleżanka na początku swej warszawskiej przygody wzięli udział w kursie przygotowawczym, najprawdopodobniej prowadzonym w ramach Uniwersyteckiego Studium Przygotowawczego na UW, którego podstawowym zadaniem było szybkie „wdrożenie” do studiów nie tylko polskiej młodzieży ze środowiska robotniczego i wiejskiego (zgodnie z planem władzy ludowej), lecz także uczestników działań podziemnych, konspiracyjnych bądź innych osób niemogących się edukować w czasach okupacji.

Nauczanie języka polskiego jako obcego dla potrzeb Uniwersyteckiego Studium Przygotowawczego UW dotychczas nie było przedmiotem zainteresowania glottopolonistycznego. Nazwiska wyżej wymienionych wykładowców pozwalają stwierdzić, że potrzebni byli ludzie „do zadań specjalnych” – a Uniwersytet takich posiadał, ponieważ już w międzywojniu udało się mu położyć solidny fundament orientalistyczny, stworzyć jednostki zainteresowane także sprawami, jak wtedy mawiano, tzw. Dalekiego Wschodu.

Jak wiemy, dynamika kontaktów pekińsko-warszawskich zmieniała się, także adekwatnie do sytuacji politycznej. Jedynymi pochodzącymi z Chin uczestnikami kursów wakacyjnych Polonicum, czyli naszego flagowego przedsięwzięcia, w latach 1956–1989 byli dopiero kursanci w latach 80.: Po Kuj z kancelarii spraw zagranicznych miasta Szanghaju (1983, Kurs A), Fuling Hu i Xin Yang z Sekcji Języka Polskiego Radia Pekin (1985, Kurs A) oraz Shiping Kong z Sekcji Języka Polskiego Radia Pekin (1988, Kurs B)¹³.

Odniesienia do trudnych politycznie chwil widać także w artykule Wojciecha Jekiela – jednego z najbardziej zasłużonych pracowników w historii Polonicum, pt. *Polonistyka w Chinach*, opublikowanym w 1987 r. na podstawie informacji

¹³ Międzynarodowe wakacyjne kursy Polonicum dla sławistów przemianowano z czasem na wakacyjne kursy języka polskiego i kultury polskiej. W 1974 r. podjęto decyzję, by ze względu na ogromne zainteresowanie słuchaczek i słuchaczy przedsięwzięcie podzielić na tzw. Kurs „A” (sierpniowy – otwarty dla szerokiej publiczności) oraz Kurs „B” (wrześniowy – dla specjalistek i specjalistów zajmujących się sławistyką oraz polonistyką). Relatywnie nieliczne w latach 50. XX w. grono sławistów i polonistów powiększyło się z czasem, do tego przybyło osób reprezentujących inne dyscypliny nauki. Topniały z czasem także ograniczenia polityczne, dzięki czemu pojawiły się nowe powody zainteresowania polszczyzną. W 1975 r. ofertę kursową Polonicum wzbogacił zimowy Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Polonistów Włoskich, tzw. Kurs „C”.

otrzymanych od polonistów z Pekinu (Jekiel 1987). Dane pozyskane przez Pracownię-Ośrodek Współpracy z Placówkami Polonistycznymi za Granicą, znajdującą się w ówczesnej strukturze Instytutu Polonicum, dotyczą okresu, w którym lektorem z Polski był Tadeusz Jeromin z Uniwersytetu Łódzkiego (1983–1985), który wrócił na pekińską polonistykę po przerwie wynikającej z sytuacji politycznej w Chinach¹⁴. W ówczesnym zespole pracowników znajdowała się oczywiście znana wszystkim glottodydaktykom polonistycznym profesor Yi Lijun, absolwentka UW, a także przyjaciel Polonicum, profesor Li Jintao – Ryszard, przebywający w tamtym okresie w Polsce na stażu naukowym¹⁵.

Lektorem jpjo w latach 1987–1989, pracującym w Coal Mining Management College w Pekinie, a zatem dla potrzeb chińskiego Ministerstwa Górnictwa, był Mieczysław Dąbrowski, profesor Wydziału Polonistyki UW, przewodniczący Rady Naukowej Polonicum w latach 2002–2005, wielokrotnie zapraszany przez Pekiński Uniwersytet Języków Obcych profesor wizytujący (por. Dąbrowski 2021).

Z oczywistych powodów wraz ze zmianą ustroju w Polsce skończył się swoisty monopol Polonicum na kontakty z zagranicznymi ośrodkami nauczającymi jpjo, także tymi w Chinach. Korzystamy na tym wszyscy, ponieważ przybyło miejsc, w których naucza się jpjo, przybyło obowiązków, życie polonistyczne przyspieszyło na każdym z możliwych pól. Współpraca warszawsko-chińska ma się jednak bardzo dobrze. Duża w tym zasługa współczesnych mistrzów, do grona których zaliczyć należy, z racji dokonań i (niestety) wieku, aktualnych wspierających liderów polonistyki: wspomnianego już profesora Li Jintao, profesora Zhao Ganga, profesora Mao Yinhui, profesora Li Yinan i profesora Mao Rui. Te i wiele innych osób mają swoje doświadczenia związane z Warszawą, Uniwersytetem Warszawskim, Wydziałem Polonistyki i Polonicum. Pozwolę sobie wspomnieć jedynie o kilku z nich.

Profesora Li Jintao, Ryszarda, wymieniłem przed chwilą. Profesor jest nestorem chińskiej polonistyki.

Nie ma z nami profesor Yi Lijun – postaci największej. Nie ma także profesora Yanga Deyou, który w Warszawie nie studiował, ale który do końca życia wspominał, jak ważne dla niego były zajęcia Teresy Iglikowskiej. Oboje zmarli profesorowie byli laureatami Nagrody Polonicum, odpowiednio w 2008 i w 2014 r.

¹⁴ Jak się wydaje, opis dotyczy późniejszej części roku akademickiego 1984/1985. Pisałem o tym szerzej w artykule pt. *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej* (Kajak 2021a).

¹⁵ W archiwum Teresy i Wojciecha Jekielów znajdują się bożonarodzeniowe życzenia, wpisane do domowej księgi pamiątkowej po wizycie ówczesnych stażystów, a dzisiejszych profesorów: Li Jintao (1984 i 1985) oraz Wu Lan (1985).

Profesor Zhao Gang, Karol, absolwent Wydziału Polonistyki UW, to ekspert, na którym swego czasu praktykowałem lektorski warsztat. Pan Karol był słuchaczem lektoratu zaawansowanego u dr Anny Mazanek, ja zaś – uczestnikiem specjalizacji glottodydaktycznej Polonicum, próbującym w jednym module lekcyjnym połączyć nie najłatwiejsze kwestie gramatyczne z *Przedwiośnią* Stefana Żeromskiego. Jak widać, obaj przeżyliśmy te eksperymenty...

Profesor Mao Yinhu, Zofia, absolwentka Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych i Uniwersytetu Warszawskiego, zbudowała wspaniałą polonistykę na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych. Kapituła Nagrody Polonicum doceniła ten fakt w 2022 r. i przyznała Pani Profesor i jej zespołowi stosowne wyróżnienie.

Profesor Li Yinan, Maria, to osoba, na którą zawsze możemy liczyć, gdy trzeba wesprzeć działania służące podnoszeniu kwalifikacji lektorów jpjo pracujących w Chinach. Dzięki wsparciu Pani Marii i zaangażowaniu Instytutu Polskiego – Wydziału Kultury Ambasady RP w Pekinie udaje nam się współtworzyć m.in. Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne dla Lektorów Języka Polskiego w Chinach.

Profesor Mao Rui, Marzena, to najmłodsza osoba w gronie mistrzów, ekspertka – wychowanka profesora Władysława Miodunki. To właśnie on połączył ogień z wodą, tj. chińską krakowiankę z Warszawą, dzięki czemu możemy optymistycznie patrzeć w przyszłość, planując rozmaite aktywności działających w Polonicum: Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej oraz Zespołu Badań nad Językiem Polskim i Kulturą Polską w Azji Wschodniej i Południowej.

Pekińska polonistko, ad multos annos!

Bibliografia

- Chińczyk o Krakowie i o ludzie krakowskim*, 1932, „Gazeta Polska w Brazylii”, Kurytyba (8 IX 1932), R. 41, nr 37, s. 4.
- Cyrzyk L., 2008, *Jak rodziła się polonistyka w Chinach*, „Azja-Pacyfik”, nr 11, s. 223–231.
- Dąbrowski M., 2021, *Chiny: obraz podwójny*, Warszawa.
- Dubisz S., 2013, *Pamięć o nieobecnych – prof. dr hab. Halina Rybicka-Nowacka (23 VII 1929–11 V 1992)*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 113–116.
- Jekiel W., 1987, *Polonistyka w Chinach*, „Biuletyn Polonistyczny”, nr 30/3-4 (105-106), s. 111–117.

- Kajak P., 2021a, *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 91–166.
- Kajak P., 2021b, *Zanim powstało Polonicum. Przyczynek do historii warszawskiej glottodydaktyki polonistycznej*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 11–33.
- Kajak P., 2023, *Zakopane 1928 – pierwszy w historii wakacyjny kurs kultury polskiej (i języka polskiego) dla cudzoziemców*, [w:] P. Potasińska (red.), *Wiele dalekich rejsów. Kultura polska dla cudzoziemców*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 49–66.
- Majchrowski J., 1997, *O lektoratach języka polskiego na konferencji polonistów zagranicznych w Warszawie w dniach 5–6 września 1938 roku*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza”, nr 32, s. 153–166.
- Majewski P.M., 2016, *Spółeczność akademicka 1915–1939*, [w:] P.M. Majewski (red.), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945*, „Monumenta Universitatis Varsoviensis”, Warszawa, s. 51–324.
- Odczyt p. You-Houo Joei, 1930, „Kurjer Warszawski: wydanie poranne”, 23 X 1930, R. 110, nr 291, s. 3.
- Pałasz-Rutkowska E., 2019, *Historia stosunków polsko-japońskich. Tom II. 1945–2019*, „Japonica”, Warszawa.
- Solecki J., 2000, *Zbigniew Folejewski – International Slavist*, „Canadian Slavonic Papers/Revue Canadienne des Slavistes”, t. 42, nr 4, s. 533–540.
- Wierzbicka-Piotrowska E., 2021, *Teresa Iglikowska – symbol warszawskiej glottodydaktyki*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 11–17.
- Yu H., 1939, *Chiny. Literatura, malarstwo, teatr, muzyka, kino, sztuka w Chinach w czasie wojny, bibliografia*, „Życie Sztuki”, R. IV, s. 249–264.
- Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik” nr 17, s. 103–113.
- Zhao G., 2016, *60 lat pekińskiej polonistyki*, [w:] G. Zhao (red.), *Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku: przegląd i perspektywy*, Pekin, s. 1–17.

Netografia

- Yu H., 1935, *Prosper Mérimée romancier et nouvelliste*, Lyon, [on-line:] <https://www.bm-lyon.fr/nos-blogs/le-fonds-chinois-%E9%87%8C%E6%98%82%E5%B8%82%E7%AB%8B%E5%9C%96%E6%9B%B8%E9%A4%A8%E4%B8%AD%E6%96%87%E9%83%A8/instruments-de-recherche-et-documents/institut-franco-chinois-de-lyon-ifcl/article/inventaire-des-theses-des-etudiants-de-l-ifcl> (dostęp: 1 III 2025).

ABSTRAKT

Niniejszy tekst stanowi zarys historii warszawsko-pekińskich kontaktów glotto-polonistycznych. Autor odnosi się do tradycji nauczania języka polskiego jako obcego na odrodzonym Uniwersytecie Warszawskim oraz przedstawia chińskie wątki w tradycji glottopolonistycznej stołecznej uczelni.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Warszawski, Pekiński Uniwersytet Języków Obcych, polonistyka warszawska, polonistyka pekińska, język polski w Chinach

MATEUSZ SKUCHA 

Uniwersytet Jagielloński

SPOTKANIA SMOKA ZE SMOKIEM, CZYLI O WYMIANIE KULTUROWEJ MIĘDZY KRAKOWEM I PEKINEM

A Dragon Meeting a Dragon, or About Cultural Exchange Between Krakow and Beijing

The provided text discusses the cultural and academic exchange between Kraków (represented by Jagiellonian University – UJ) and Beijing (represented by Beijing Foreign Studies University – PUJO). The collaboration officially began in 2006 with the signing of an agreement and the establishment of the first Confucius Institute in Poland at UJ. Key figures such as Professors Zhao Gang, Li Yinan, and Władysław Miodunka were instrumental in fostering this relationship. The exchange includes student and faculty visits, joint projects, and the adaptation of Polish language teaching programs for Chinese students. This collaboration has led to a deeper understanding and appreciation of both Polish and Chinese cultures.

Keywords: Jagiellonian University, Beijing Foreign Studies University, Polish studies, Glottodidactics, Cultural exchange

Współpraca między Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych (PUJO) a Uniwersytetem Jagiellońskim (UJ)¹ trwa w zasadzie od prawie 20 lat. To czas bardzo

¹ Mój artykuł jest poświęcony współpracy między Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego a Katedrą Języka Polskiego Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych, dlatego pomijam wiele obszarów, np. współpracę PUJO z innymi wydziałami UJ czy krakowskiej polonistyki z kantońską. Analogiczny tekst, dotyczący jednak współpracy

intensywnej wymiany kulturowej, dydaktycznej i akademickiej pomiędzy obiema instytucjami. A wszystko zaczęło się w roku 2006.

Warto jednak tytułem wstępu odnotować istotny fakt. Mianowicie w latach 1965–1967 ówczesny magister (a późniejszy profesor UJ) Aleksander Zajda pracował jako lektor języka polskiego w II Pekińskim Instytucie Języków Obcych. Być może – choć jest to tylko moja hipoteza – wyjazd Zajdy do Chin odbył się z inicjatywy prof. Mieczysława Karasia (wybitnego językoznawcy, rektora UJ), który – wraz ze swoim szefem, prof. Witoldem Taszyckim – właśnie w tym czasie postulował z jednej strony utworzenie kursów języka polskiego jako obcego na UJ, z drugiej – otwarcie się studiów polonistycznych na Daleki Wschód². Aczkolwiek nie można zapominać o uwarunkowaniach politycznych podjętej wtedy decyzji o wysłaniu do Chin polskiego lektora. Na marginesie dodam, że w latach, kiedy Zajda przebywał w Pekinie, na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych pracował jako lektor Tadeusz Jeronim z Uniwersytetu Łódzkiego. Doświadczenie współpracy z chińskimi studentami i w ogóle sam pobyt w Chinach musiał być dla prof. Zajdy bardzo ważny, skoro wspominał o nim swoim uczniom do końca pracy uniwersyteckiej.

Oficjalne kontakty między Uniwersytetem Jagiellońskim a Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych zostały zapoczątkowane 29 września 2006 r., kiedy podpisano porozumienie o współpracy między obiema uczelniami, na podstawie którego powołano pierwszy w Polsce Instytut Konfucjusza – Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego³.

Rok 2009 przyniósł cztery wydarzenia istotne z perspektywy akademickich kontaktów pekińsko-krakowskich. Pierwsze: zmianie uległ – by tak rzec – pejzaż chińskich polonistyk. Do tego bowiem roku Pekijski Uniwersytet Języków Obcych był jedynym ośrodkiem nauczania języka polskiego w Chinach. W 2009 r. utworzono polonistykę na Uniwersytecie Pedagogicznym w Harbinie, a następnie w 2014 r. – na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych. To z kolei dało impuls do tworzenia kolejnych polonistyk i lektoratów języka

Uniwersytetu Śląskiego ze wszystkimi chińskimi ośrodkami polonistycznymi, ukazał się w 2021 r. (zob. Tambor, Tambor 2021).

² Mam tu na myśli zorganizowanie we wrześniu 1965 r. rocznego kursu języka polskiego dla grupy 60 studentów z Wietnamu (zob. Miodunka 2018).

³ Przypominam, że pierwszy Instytut Konfucjusza na świecie powstał w Korei Południowej (w Seulu) w 2004 r., z kolei pierwszy europejski powołano w Szwecji (w Sztokholmie) w 2005 r. Instytut Konfucjusza w Krakowie został utworzony jako sto ósma instytucja tego typu na świecie, pierwsza w Polsce.

polskiego w Chinach⁴. Ich wykładowcami i kierownikami niejednokrotnie zostawali absolwenci polonistyki na PUJO, czasem związani też z UJ (np. prof. Mao Yinhui w Kantonie czy dr Mao Rui w Szanghaju). Drugie wydarzenie: w czerwcu 2009 r. prof. Yi Lijun oraz mgr Li Yinan uczestniczyły w II Światowym Kongresie Tłumaczy Literatury Polskiej, odbywającym się w Krakowie. Pani profesor wygłosiła wówczas referat. Obie badaczki spotkały też Olę Tokarczuk, która miała wykład inauguracyjny pt. *Palec, który wskazuje księżyc*. Trzecie wydarzenie: w 2009 r. współpracę z Uniwersytetem Jagiellońskim rozpoczęła absolwentka polonistyki na PUJO Mao Rui (najpierw w Instytucie Konfucjusza, następnie także w Instytucie Dalekiego i Bliskiego Wschodu). Od razu dodam, że współpraca ta zaowocowała w 2022 r. jej doktoratem z zakresu glottodydaktyki, którego promotorem był prof. Władysław Miodunka, a promotorem pomocniczym – dr Adriana Prizel-Kania. To pierwszy doktorat napisany po polsku przez Chińczyka (w tym przypadku – przez Chinkę) obroniony na UJ. I w końcu czwarte, bodaj najważniejsze wydarzenie w kontekście współpracy między polonistykami UJ i PUJO: prof. Zhao Gang poznał prof. Miodunkę w Seulu w maju 2009 r. podczas obchodów 20. rocznicy stworzenia polonistyki na Hankuk University of Foreign Studies (Koreański Uniwersytet Języków Obcych, HUFS)⁵.

W czerwcu 2010 r. prof. Miodunka wziął udział w organizowanej przez PUJO konferencji w ramach Spotkań Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia⁶. Wtedy właśnie doszło do kluczowej rozmowy krakowskiego uczono-ego z prof. Zhao Gangiem dotyczącej wysłania na PUJO lektora z Krakowa.

⁴ Kwestia ta została już stosunkowo dobrze opisana. Władysław Miodunka zauważa: „zakładanie kolejnych polonistyk w Chinach stało się wydarzeniem na skalę międzynarodową, tym bardziej że bodźcem do ich powstawania była inicjatywa władz chińskich, a nie polskich. [...] Chodzi o inicjatywę przypisywaną przewodniczącemu Xi Jinpingowi »Jeden Pas – Jeden Szlak«, czyli o tzw. Nowy Szlak Jedwabny” (Miodunka 2020: 23). Z kolei Mao Rui dodaje: „Można śmiało stwierdzić, że rok 2017 jest wyjątkowy ze względu na rozwój nauczania języka polskiego jako obcego w Chinach. Takiego szybkiego tempa rozwoju studiów polskich i polonistyk poza Chinami nie odnotował żaden kraj na świecie” (Mao 2018: 58). Zob. też: Ruszer 2022a.

⁵ Warto odnotować, że w tomie wydanym po IV Kongresie Polonistyki Zagranicznej organizowanym przez UJ w 2008 r. znajduje się tekst prof. Zhao Ganga (pt. *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, opublikowany w: *Polonistyki bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków 2010). Jednak prof. Zhao Gang nie brał osobiście udziału w obradach w Krakowie.

⁶ Inicjatywa tych spotkań (zwanych SPTK) pojawiła się na konferencji w Seulu w 2007 r. W 2009 r. odbyło się drugie takie spotkanie, tym razem w Tokio. Prof. Zhao Gang był na nim obecny osobiście, prof. Miodunka wysłał natomiast list z gratulacjami, więc obaj naukowcy nie spotkali się w 2009 r. w Japonii.

Podkreślam tu bezcenną rolę, jaką odegrał prof. Miodunka w nawiązywaniu kontaktów krakowsko-pekińskich. Był on niezwykle dumny z tej współpracy, czemu dał wyraz w licznych artykułach. Wspomnianym lektorem został dr Andrzej Ruszer, który od września 2010 r. do teraz (z dwuletnią przerwą) pracuje w Katedrze Języka Polskiego PUJO. Od tego czasu kontakty między obiema instytucjami znacząco się zintensyfikowały, zwłaszcza dzięki inicjatywom podejmowanym ze strony chińskiej przez prof. Zhao Ganga, prof. Li Yinan i właśnie przez dr. Ruszera.

Oprócz pomysłodawców i inicjatorów potrzebne było jeszcze stworzenie pewnej instytucjonalnej przestrzeni dla rozpoczęcia współpracy między PUJO a UJ. Wiązało się to nie tylko z chęcią wymiany akademickiej, lecz także – po prostu – z finansami. Przestrzeń taką stworzyli prof. Zhao Gang, kierownik Katedry Języka Polskiego (w latach 2003–2011), następnie dziekan Wydziału Języków i Kultur Europejskich (2011–2020), a od 2020 r. prorektor Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, oraz prof. Li Yinan, kierująca Katedrą Języka Polskiego na PUJO od 2015 r. Z kolei ze strony polskiej tę inicjatywę z pełnym entuzjazmem poparli dziekan Wydziału Polonistyki prof. Renata Przybylska oraz jej następca na tym stanowisku, prof. Jarosław Fazan. Notabene zespół dziekański odbył kilka naukowych i dydaktycznych wizyt w Pekinie, m.in. w kwietniu i czerwcu 2019 r. (prof. Przybylska, prof. Fazan i prof. Waldemar Martyniuk). Nie można również zapominać o roli, jaką w wymianie glottodydaktycznej odegrali kierownicy działającego przy Wydziale Polonistyki UJ Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej (wcześniej Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie; CJKPwŚ): prof. Władysław Miodunka, prof. Piotr Horbatowski, prof. Waldemar Martyniuk.

Zatem nowy etap współpracy rozpoczął się w 2010 r. Z kolei 25 lipca 2011 r. w Collegium Novum UJ wykład, zatytułowany *Język polski jako nowe okno na świat*, wygłosił prof. Zhao Gang w ramach uroczystej inauguracji 42. edycji Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej dla Obcokrajowców.

W grudniu 2011 r. prof. Aleksander Fiut miał na PUJO odczyt pt. *Guliwer XX wieku* z okazji obchodów jubileuszu 100. rocznicy urodzin Czesława Miłosza. Prelegent poznał wówczas m.in. prof. Yi Lijun. Zapewne nie wiedział wtedy jeszcze, że to właśnie jemu kilka miesięcy później (dokładnie 28 maja 2012 r.) przypadnie zaszczyt wygłoszenia w auli Collegium Maius laudacji z okazji przyznania prof. Yi Lijun nagrody Transatlantyk za wybitne zasługi w popularyzowaniu kultury polskiej w Chinach i znakomite tłumaczenia literatury polskiej. Laudację tę prof. Fiut kończył w następujący sposób:

Szanowna Pani Profesor, Szanowni Państwo, proszę mi wybaczyć, że na zakończenie wprowadzę akcent osobisty. Podczas mojego pobytu na uniwersytecie pekińskim, w grudniu ubiegłego roku, uczestnicząc w konferencji poświęconej

Czesławowi Miłoszowi, przysłuchiwałem się wystąpieniu Pani Profesor i podziwiałem nie tylko jej świetną znajomość omawianej problematyki, ale także prawdziwie dziewczęcą, żarliwą pasję, z jaką mówiła o literaturze polskiej. Wyrażając zatem naszą wspólną, ogromną wdzięczność za wszystko, czego dokonała dla polskiej literatury i kultury, życzę jej równocześnie, by taka sama pasja towarzyszyła jej dalszej pracy (źródło: prywatne archiwum prof. A. Fiuta).

Rok 2012 obfitował jeszcze w trzy wydarzenia. Związana z PUJO He Juan odbyła wówczas półroczny staż naukowy w Krakowie u prof. Fiuta, poświęcony tłumaczeniu *Historii literatury polskiej* Miłosza. W czerwcu delegacja działającego przy UJ Instytutu Konfucjusza wizytowała chińskie szkoły i uniwersytety. Oficjalne spotkanie z przedstawicielami Katedry Języka Polskiego na PUJO miało miejsce 16 czerwca. Stronę chińską reprezentowali: prof. Zhao Gang, prof. Li Jintao, mgr Li Yinan i dr Ruszer, a Uniwersytet Jagielloński – piszący te słowa. Po tym spotkaniu odwiedziliśmy szkołę średnią działającą przy Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, gdzie rozmawialiśmy z kadrami oraz uczniami i uczennicami. W grudniu zaś dr Adriana Prizel-Kania prezentowała chińskim studentom możliwości płynące z użytkowania platformy SpeakApps do nauki języka polskiego jako obcego.

Rok 2014 był rokiem szczególnym, ponieważ obchodziliśmy wówczas 60-lecie istnienia pekińskiej polonistyki oraz 80. urodziny prof. Yi Lijun. W grudniu odbyła się uroczysta konferencja na PUJO⁷. Liczba uczestników z Uniwersytetu Jagiellońskiego już wtedy niewątpliwie świadczyła o ścisłej współpracy między obiema instytucjami. Referat poświęcony tekstom literatury polskiej wykorzystywanym w nauczaniu cudzoziemców wygłosił prof. Władysław Miodunka. Prof. Renata Przybylska omówiła kwestię języka polskiego na tle standardowych języków europejskich. Prof. Jerzy Jarzębski mówił m.in. o *Kronosie* i Gombrowiczu. Prof. Piotr Horbatowski prezentował, jak można wykorzystywać zajęcia teatralne do nauczania języka i kultury polskiej. A ja przedstawiłem obraz Chin w najnowszym polskim reportażu. Na ręce prof. Zhao Ganga złożono wtedy list gratulacyjny sygnowany przez ówczesnego Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. Wojciecha Nowaka oraz Dziekan Wydziału Polonistyki UJ prof. Renatę Przybylską. W piśmie tym rektor Nowak podkreślał: „Piękna to okazja do życzeń i bliska mojemu sercu, z uwagi na szczególne związki i wieloletnią owocną

⁷ Warto odnotować, że wówczas odbył się I Ogólnochiński Konkurs Krasomówczy. Finał miał miejsce w ambasadzie RP w Pekinie, a prof. Przybylska i prof. Horbatowski ufundowali cenne nagrody w postaci kursów w szkole letniej dla trzech zwycięzców (wśród nich dla Xu Xiangiana z PUJO).

współpracę pomiędzy jednostkami pekińskiej i krakowskiej Uczelni. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w szczególności Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, niezwykle sobie ceni owo współdziałanie”. A w zakończeniu gratulował wszystkim, którzy przyczyniają się do rozwoju i rozkwitu pekińsko-krakowskich więzi, tak w sferze naukowej, jak i osobistej (list zamieszczono w tomie *Polsko-chińska wymiana literacka nowego wieku: przegląd i perspektywy* (Zhao 2016)).

W następnych latach dochodziło do ważnych oficjalnych spotkań przedstawicieli Katedry Języka Polskiego PUJO i Wydziału Polonistyki UJ, które zacieśniały wspólne kontakty akademickie, naukowe i dydaktyczne. Wspomnę o dwóch takich wydarzeniach⁸.

Dnia 18 czerwca 2015 r. uroczystą sesją jubileuszową w auli Collegium Novum UJ rozpoczęła się konferencja pt. *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*, zorganizowana z okazji 70. urodzin prof. Władysława Miodunki. Na uroczystość tę przybył również prof. Zhao Gang w imieniu całej pekińskiej polonistyki. W prywatnej korespondencji prof. Miodunka wyznawał: „Mój jubileusz kompletnie mnie zaskoczył, bo czegoś takiego w ogóle się nie spodziewałem, [...] wszyscy byli przemili i bardzo, bardzo serdeczni. A prof. Zhao Gang przeszedł samego siebie: obraz, który przywiózł, mowa, którą wygłosił, i wrażenie, które zrobił, to było coś nadzwyczajnego” (źródło: prywatne archiwum prof. W. Miodunki).

Z kolei 29 czerwca 2015 r. Uniwersytet Jagielloński odwiedziła delegacja z Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych, w skład której weszli: rektor PUJO prof. Pang Long, dziekan Wydziału Stosunków Międzynarodowych prof. Li Yonghui, dziekan Wydziału Języków i Kultur Europejskich prof. Zhao Gang, dyrektorka Biura ds. Współpracy z Zagranicą prof. Ke Jing oraz jej zastępczyni prof. Ma Lin. Gości przyjął rektor UJ prof. Wojciech Nowak, któremu towarzyszyli: ambasador RP w Kuala Lumpur prof. Adam Jelonek, dyrektor Centrum Języka i Kultury Chińskiej UJ „Instytutu Konfucjusza w Krakowie” dr Joanna Wardęga oraz prof. Piotr Horbatowski, dyrektor Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. W Sali Senackiej Collegium Novum UJ podpisane zostało Memorandum o pogłębieniu współpracy. Wszyscy uczestnicy spotkania podkreślali, że dotychczasowa kooperacja jest wyjątkowo owocna i dynamiczna. Obie strony zauważyły zarazem, że przy obecnym wysokim poziomie wzajemnego zainteresowania obojma krajami i intensywnych kontaktach Chin z Europą Środkową istnieje wielkie

⁸ Pomijam tutaj ważną przeciwizytę rektora Wojciecha Nowaka w Chinach w grudniu 2014 r., podczas której odwiedził PUJO. Spotkanie to miało jednak związek z Instytutem Konfucjusza, a nie z polonistyką.

zapotrzebowanie na ludzi władających zarówno językiem polskim, jak i chińskim, którzy są także ekspertami w zakresie polityki i ekonomii. Podpisany dokument przewidywał wspólne kształcenie magistrantów i doktorantów, utworzenie Internetowej Platformy Zasobów Dydaktycznych do Nauki Języka Polskiego oraz współpracę Katedry Języka Polskiego PUJO i Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ przy projekcie China-Europe Classroom, prowadzonym przez Wydział Języków i Kultur Europejskich PUJO. Planowano utworzenie wspólnych studiów magisterskich na kierunku studia Europy Środkowo-Wschodniej. Absolwenci mieliby otrzymywać podwójne dyplomy, a na program dwuletnich studiów składać się miały roczny pobyt w Pekinie, gdzie studentom przekazywane byłyby podstawy wiedzy o naszej części Europy, oraz rok nauki w Krakowie⁹.

Odnotować wypada jeszcze kilka takich spotkań, co prawda związanych bardziej z Instytutem Konfucjusza niż z Wydziałem Polonistyki, jednak zaświadczaających o nieustannych kontaktach między oboma uniwersytetami. We wrześniu 2016 r. dr Li Yinan reprezentowała PUJO podczas wizyty w krakowskim oddziale Instytutu. Z kolei delegacja Uniwersytetu Jagiellońskiego pod przewodnictwem rektora UJ prof. Wojciecha Nowaka gościła w Chinach w dniach od 7 do 11 grudnia 2016 r.¹⁰ Niecałe dwa lata później, 3 lipca 2018 r. w Collegium Maius odbyło się spotkanie Rady Programowej Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego „Instytut Konfucjusza w Krakowie”. W jego trakcie podpisano dwie ważne umowy z Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych¹¹.

⁹ Informacje w tym akapicie za: *Intensyfikuje się współpraca Uniwersytetu Jagiellońskiego z Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych*, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://www.uj.edu.pl/wiadomosci/wizyty/-/journal_content/56_INSTANCE_YEros3dNqFHN/10172/93117694 (dostęp: 6 VIII 2024).

¹⁰ W jej skład weszli również: dziekan Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych UJ prof. Zdzisław Mach, dyrektor Instytutu Bliskiego i Dalekiego Wschodu UJ prof. Adam Jelonek oraz dyrektor Instytutu Konfucjusza dr Joanna Wardęga i wicedyrektor Instytutu – pan Han Xinzong. Jak możemy przeczytać na stronie UJ: „Podczas pobytu odbył się szereg spotkań, przede wszystkim na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (PUJO), który jest najlepszą chińską uczelnią kształcąca tłumaczy, dyplomatów, specjalistów od współpracy międzynarodowej. UJ i PUJO intensywnie współpracują już od ponad dekady. Spotkanie z rektorem PUJO prof. Peng Longiem i prorektorem prof. Yan Guohua oraz dziekanem Wydziału Języków i Kultur Europejskich prof. Zhao Gangiem, a także kierownikiem Katedry Języka Polskiego prof. Li Yinan dotyczyło pogłębienia współpracy, zwłaszcza w zakresie tworzonych we współpracy obu uczelni studiów I i II stopnia”, zob. *Delegacja Uniwersytetu Jagiellońskiego w Chinach*, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://www.uj.edu.pl/wiadomosci/-/journal_content/56_INSTANCE_d82lKZvhit4m/10172/135150915 (dostęp: 6 VIII 2024).

¹¹ W zebraniu udział wzięli także: pełnomocnik rektora UJ ds. internacjonalizacji prof. Adam Jelonek, dziekan Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych

Jeszcze w maju 2018 r. odbyło się spotkanie prof. Renaty Przybylskiej, Dziekan Wydziału Polonistyki UJ, z prof. Zhao Gangiem, Dziekanem Wydziału Języków i Kultur Europejskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych, oraz z prof. Zhangiem Jianhua, wybitnym rusycystą chińskim, literaturoznawcą i tłumaczem literatury rosyjskiej. Rozmowy koncentrowały się na rozszerzeniu współpracy pomiędzy Wydziałem Polonistyki UJ oraz Katedrą Języka Polskiego PUJO w zakresie wspólnych projektów naukowych, wymiany pracowników i studentów oraz publikacji naukowych i dydaktycznych z obszaru recepcji i tłumaczeń literatury polskiej w Chinach, a także nauczania języka polskiego jako obcego studentów chińskojęzycznych. W spotkaniu wzięli udział prof. Waldemar Martyniuk, Dyrektor Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, prof. Tomasz Bilczewski, Dyrektor Centrum Studiów Humanistycznych, oraz dr Adriana Prizel-Kania, zastępca Dyrektora CJKPwŚ ds. kształcenia obcokrajowców¹². Rewizyta miała miejsce rok później (w dniach 1–10 kwietnia 2019 r.), kiedy to władze Wydziału Polonistyki UJ, reprezentowane przez dziekana prof. Renatę Przybylską i dziekana prof. Jarosława Fazana oraz przedstawicieli Dyrekcji Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ – prof. Waldemara Martyniuka oraz dr Adrianę Prizel-Kanię – odbyły spotkania z władzami chińskich uniwersytetów kształcących polonistów.

Wśród wielu różnych wydarzeń i inicjatyw świadczących o nieustającej współpracy naukowej między oboma uniwersytetami wspomnieć trzeba jeszcze kilka. Po pierwsze, udział krakowskich uczonych w cyklicznie organizowanych Ogólnochińskich Warsztatach Glottodydaktycznych¹³. I tak w Pekinie¹⁴ podczas II edycji (2019) wystąpili: prof. Władysław Miodunka (wykład inauguracyjny), prof. Waldemar Martyniuk, dr Adriana Prizel-Kania, dr Andrzej Ruszer

UJ prof. Zdzisław Mach, dyrektor Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ dr hab. Waldemar Martyniuk oraz dr Małgorzata Osińska, dyrektor Centrum Języka i Kultury Chińskiej „Instytut Konfucjusza w Krakowie”. Stronę chińską reprezentowali: prorektor PUJO prof. Yan Guohua, dyrektor ds. Instytutów Konfucjusza PUJO prof. Zhang Xiaohui, dyrektor Centrum Języka i Kultury Chińskiej „Instytut Konfucjusza w Krakowie” z chińskiej strony Han Xinzong oraz dr Li Yinan, dyrektor Katedry Polonistyki, Wydziału Języków i Kultur Europejskich PUJO.

¹² Informacje w tym akapicie za: *Wizyta naukowców z Chin*, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://polonistyka.uj.edu.pl/wydzial/aktualnosci/-/journal_content/56_IN-STANCE_UOPusOSPHogN/41623/139961284 (dostęp: 6 VIII 2024).

¹³ Pierwsze warsztaty odbyły się z Inicjatywy PUJO, kolejne – już z inicjatywy Ambasady RP w Pekinie i Instytutu Polskiego w Pekinie. Na ten temat zob. Ruszer 2022b.

¹⁴ Pomijam tu – ważne skądinąd – Warsztaty w Kantonie w 2021 r., w których udział wzięli prof. Miodunka, prof. Martyniuk i dr Ruszer.

i mgr Beata Sałęga-Bielowicz¹⁵; podczas III edycji (2020): prof. Miodunka (po-
nownie wykład inauguracyjny) i dr Ruszer; podczas V edycji (2023): prof. Iwona
Janowska (która w trakcie swojego pobytu w Pekinie wygłosiła jeszcze wykład
gościnny na PUJO dla kadry polonistycznej oraz chińskich magistrantów), prof.
Li Yinan i dr Ruszer. W 2019 r., w czasie pobytu w Pekinie na stażu naukowo-
dydaktycznym, tuż po tym, jak Olga Tokarczuk została uhonorowana Nagro-
dą Nobla, wygłosiłem wykład adresowany w zasadzie do wszystkich studentów
PUJO pt. *Olga Tokarczuk and Other Polish Female Writers*.

W 2022 r. ukazała się monografia zbiorowa opracowana przez krakowskich
glottodydaktyków pt. *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycz-
nych podczas pracy z grupami chińskimi* pod redakcją Tamary Czerkies i Adrian
Prizel-Kani. Tom ten zrecenzowała prof. Li Yinan. Książka jest efektem wielo-
letnich doświadczeń w pracy krakowskich nauczycieli z chińskimi studentami.

Z kolei na Uniwersytecie Jagiellońskim podczas VIII Światowego Kongre-
su Polonistów w lipcu 2023 r. dr Ruszer miał referat pt. *Retoryka na zajęciach
glottodydaktycznych*. W maju 2024 r. na międzynarodowej konferencji pt. *Lite-
ratura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywisto-
ści* organizowanej przez Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ prof. Li
Yinan wygłosiła referat pt. *Recepcja twórczości Olgi Tokarczuk wśród chińskiej
młodzieży: analiza na podstawie prac dyplomowych*, a dr Ruszer – *Sposoby czyta-
nia i interpretacji „Lalki” na zajęciach literaturoznawczych w Pekinie*. W trakcie
tego pobytu w Polsce prof. Li Yinan wystąpiła w Instytucie Dalekiego i Bliskiego
Wschodu UJ¹⁶ z wykładem pt. *Spotkanie jedwabiu z bursztynem. Chińsko-polska
wymiana literacka*.

Ponadto związana z PUJO prof. Wu Lan została zaproszona do projektu
krakowskich polonistów (profesorów Magdaleny Popiel i Tomasza Bilczewskie-
go), czego efektem była monumentalna *Światowa historia literatury polskiej. In-
terpretacje* (2020), z rozdziałem poświęconym twórczości Ryszarda Kapuściń-
skiego w opracowaniu właśnie prof. Wu Lan.

Dodatkowo kulturę polską w Chinach oraz kulturę chińską w Polsce, a tak-
że specyfikę kształcenia polonistycznego chińskich studentów od lat promuje

¹⁵ Mgr Beata Sałęga-Bielowicz (związana z UJ, a także z Daliańskim Uniwersytetem Ję-
zyków Obcych) w 2018 r. miała na PUJO prezentację swojego podręcznika *Język polski?
Chcę i mogę*. Wygłosiła wówczas wykład nt. nauczania sprawności językowych.

¹⁶ Ponieważ koncentruję się szczególnie na współpracy między Wydziałem Polonistyki UJ
a PUJO, nie opisuję – ważnej skądinąd – współpracy z Instytutem Bliskiego i Dalekiego
Wschodu na Wydziale Stosunków Międzynarodowych i Politycznych UJ (warto wspo-
mnieć tu o takich naukowcach jak prof. Zdzisław Mach, prof. Łukasz Gacek, prof. Ewa
Trojnar, dr Joanna Wardęga).

dr Andrzej Ruszer. W ostatnich latach wygłosił kilka wykładów gościnnych na zebraniach Zakładu Języka Polskiego jako Obcego (*Od toastu okolicznościowego do przemówienia. Nowatorski program nauczania retoryki na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych*, 2020) oraz Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w Krakowie (*Glottodydaktyka polonistyczna w Chinach na przykładzie pilotażowych programów i dorobku Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Diagnoza i nowe wyzwania*, 2022, i *Retoryka w glottodydaktyce na przykładzie programu autorskiego polonistyki w Pekinie*, 2024).

Dotychczas pisałem głównie o pekińsko-krakowskich kontaktach naukowych. Równie ważna – jeśli nie ważniejsza – jest wymiana dydaktyczna między oboma ośrodkami akademickimi. Nie sposób nie wspomnieć tu o wszystkich podejmowanych inicjatywach. Przede wszystkim na plan pierwszy wysuwa się działalność Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej na Wydziale Polonistyki UJ. W kursach Szkoły Letniej w Krakowie studenci PUJO uczestniczą od lat¹⁷. Poza tym pekińscy poloniści przyjeżdżają na roczne kursy w ramach programów China Scholarship i NAWA (programy „Polonista” oraz „Zawacka”) na UJ. To właśnie m.in. do chińskich studentów adresowane są oferowane przez Wydział Polonistyki takie kierunki jak: studia polskie dla cudzoziemców (na pierwszym stopniu obejmujące sześć semestrów), a zwłaszcza powstałe w zasadzie wyłącznie z myślą o studentach chińskich i realizowane na podstawie umów międzyuczelnianych studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Szczególnie ten drugi kierunek jest interesujący. Są to tzw. studia wspólne, realizowane w systemie 2 + 2, tzn.: pierwsze dwa lata (cztery semestry) studenci realizują w rodzimych uniwersytetach, studiując tam polonistykę, a następne dwa lata (kolejne cztery semestry) – w Krakowie, poznając zarówno język polski, jak i polską kulturę oraz społeczeństwo. W ofercie tego kierunku są m.in. następujące kursy: „Tłumaczenie (polsko-chińskie i chińsko-polskie)” (sylabus do tego kursu stworzyli dr Mao Rui i dr Andrzej Ruszer), a także „Relacje polsko-chińskie” (prowadzone przez prof. Łukasza Gacka, prof. Ewę Trojnar oraz dr. Bogdanę Zemankę)¹⁸. Pekiniści poloniści wybierają też inne kierunki. Do najpopularniejszych należą język polski w komunikacji społecznej oraz komparatystyka¹⁹. Tym samym absolwenci PUJO otrzymują polskie licencjaty i magisteria.

¹⁷ Od 2012 r. w tych kursach wzięło udział około 16 studentów z PUJO. Od kilku lat studenci sami płacą za Szkołę Letnią, ponieważ przestała ona należeć do programu NAWA.

¹⁸ Dane na podstawie sylabusu 2024/2025: *Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/7/1/8/21/189#nav-tab-info> (dostęp: 6 VIII 2024).

¹⁹ Z zebranych przeze mnie danych wynika, że 3 osoby z PUJO ukończyły kierunek język w komunikacji społecznej, 2 – dziennikarstwo na UJ, 5 – stosunki międzynarodowe (UJ), czyli z programu „Polonista” NAWA skorzystało 10 osób, które przyjechały na UJ na semestr lub na studia magisterskie.

Chińscy studenci są obecni na Wydziale Polonistyki – widać ich na korytarzach budynków przy ulicach Gołębiej, Grodzkiej i Ingardena, na różnych zajęciach, a ich obecność nikogo nie dziwi, bo na trwale wpisali się (i nadal się wpisują) w pejzaż krakowskiej polonistyki.

Z kolei na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych wiele zajęć ze studentami i studentkami poprowadzili dydaktycy z Wydziału Polonistyki UJ. Oprócz wspomnianych już profesorów Iwony Janowskiej i Waldemara Martyniuka pekińską polonistykę wielokrotnie odwiedzała dr Adriana Prizel-Kania, odbywająca liczne ćwiczenia z chińskimi studentami, lekcje pokazowe dla studentów i doktorantów, hospitująca zajęcia oraz wygłaszająca wykłady naukowe (np. *Jak przygotować się skutecznie do egzaminów certyfikatowych z uwzględnieniem zasad oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych* oraz *Prezentacja platformy do nauki języka polskiego i kultury polskiej „Po polsku po Polsce”*, oba wygłoszone w 2018 r., wykład otwarty dla wszystkich studentów PUJO *How Languages Work in Our Brains? Neurobiological Aspects of Learning Foreign Languages*, 2019, czy *Wymiały kultur oraz ich wpływ na proces uczenia się oraz komunikację w języku polskim jako obcym*, 2023).

W październiku 2019 r. na zaproszenie prof. Zhao Ganga oraz prof. Li Yinana odbyłem na PUJO staż naukowo-dydaktyczny. Przeprowadziłem wówczas osiem zajęć na różne tematy, przeznaczonych dla studentów II i IV roku oraz magistrantów, a w kolejnych dwóch latach (w formie zdalnej) – semestralne seminaria magisterskie dla chińskich studentów poświęcone literaturze polskiej XX w. (m.in. nt. twórczości Iwaszkiewicza, Gombrowicza, Miłosza, Szymborskiej). W grudniu 2021 r. wziąłem udział (również zdalnie) w konferencji z okazji 10. rocznicy utworzenia Centrum Studiów Polskich w Pekinie²⁰ z referatem dotyczącym *Opowiadań bizarnych Tokarczuk*. Obecnie zaś jestem wykonawcą w granie prof. Li Yinana pt. *Płeć a kultura: ewolucja estetyki kobiecej poezji ci* (razem z prof. Joanną Krenz, dr. Andrzejem Ruszerem i dr. Luo Jingiem) – w ramach Narodowego Grantu Naukowego „Chińskie Tłumaczenie Akademickie”.

Bardzo ważne w chińsko-polskich kontaktach dydaktycznych jest również ujednolicenie programów nauczania, ale też – dostosowanie ich do specyfiki chińskich studentów. W związku z tym 7 czerwca 2018 r. Wydział Języków i Kultur Europejskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych na podstawie umowy z Księgarnią Akademicką otrzymał licencję na tłumaczenie i publikację *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* w języku chińskim. Programy te powstały w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej

²⁰ Referaty wygłosili też profesorowie Zdzisław Mach i Łukasz Gacek z UJ.

Uniwersytetu Jagiellońskiego pod redakcją Iwony Janowskiej, Ewy Lipińskiej, Agnieszki Rabiej, Anny Seretny i Przemysława Turka. Są one nowatorską pozycją dostosowaną do standardów europejskich oraz światowych i stanowią podstawowy dokument programowy, stosowany w procesie uczenia się, nauczania i oceniania języka polskiego jako obcego na całym świecie. Tłumaczenie ich na język chiński jest o tyle istotne, że w części poświęconej kształceniu kompetencji socjokulturowej zawierają treści poświęcone Chińczykom i związane z kulturą chińską.

Równie ważna jest kwestia certyfikacji. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego (JPJO), której koncepcja została zainicjowana przez językoznawców i glottodydaktyków z Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (wtedy: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ), jest istotnym elementem popularyzacji języka polskiego w świecie. Notabene to właśnie UJ reprezentuje system certyfikacji JPJO w ALTE (Association of Language Testers in Europe). Decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego uprawnienia takie przyznano Katedrze Języka Polskiego PUJO 29 marca 2018 r. i już 19 maja 2018 r. zorganizowano w Pekinie pierwszy egzamin certyfikacyjny.

W historii współpracy między PUJO a UJ wiele osób przyczyniło się zatem (lub nadal przyczynia, także instytucjonalnie) do wymiany akademickiej, naukowej, dydaktycznej i kulturowej między oboma ośrodkami. Wymienię najważniejsze z nich (z pominięciem tytułów): Yi Lijun, Władysław Miodunka, Zhao Gang, Li Yinan, Wojciech Nowak, Renata Przybylska, Jarosław Fazan, Piotr Horbatowski, Waldemar Martyniuk, Andrzej Ruszer.

W jubileuszowej międzynarodowej konferencji pt. *Dziedzictwo, rozwój, innowacje: 70 lat polonistyki Pekńskiego Uniwersytetu Języków Obcych* zorganizowanej w Pekinie w dniach 17–18 października 2024 r. udział wzięło 14 naukowców i naukowczyń z Uniwersytetu Jagiellońskiego (w tym rektor prof. Piotr Jedynak oraz przedstawiciele władz dziekańskich). Wydział Polonistyki UJ reprezentowało ośmioro polonistów²¹. Sądzę, że obecność zarówno rektora UJ, jak i tak licznej reprezentacji z UJ w tym wydarzeniu (zaproszonych przez prof. Zhao Ganga i prof. Li Yinan) wskazuje na dalsze perspektywy współpracy między Pekńskim Uniwersytetem Języków Obcych a Uniwersytetem Jagiellońskim.

W tytule mojego artykułu wykorzystałem metaforę dwóch smoków – pekińskiego i krakowskiego. Różnią się one między sobą. Ale z tej różnicy nie wynikają

²¹ Oprócz rektora byli to (pomijam stopnie i tytuły): z Wydziału Polonistyki Renata Przybylska, Jarosław Fazan, Małgorzata Sokalska, Maciej Rak, Iwona Janowska, Piotr Horbatowski, Adriana Prizel-Kania, Mateusz Skucha; z innych Wydziałów UJ Łukasz Fyderek, Łukasz Gacek, Zdzisław Mach, Łucja Piekarska-Duraj, Ewa Trojnar.

konflikty, lecz wzajemne porozumienie i nauka. Smok chiński jest dobry, niesie mądrość, tradycję i otwartość. Smok wawelski, choć waleczny i groźny, ma za sobą wielowiekową tradycję. Od prawie 20 lat oba smoki się spotykają. A spotkania te – czy to w Pekinie, czy w Krakowie – są niezwykle owocne.

Bibliografia

- Mao R., 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Miodunka W., 2018, *Historia pewnego pomysłu Profesora Mieczysława Karasia. 50 lat krakowskiej glottodydaktyki polonistycznej (1965–2015)*, [w:] R. Przybylska, M. Rak, A. Kwaśnicka-Janowicz (red.), *Historia języka, dialektologia i onomastyka w nowych kontekstach interpretacyjnych*, Kraków, s. 105–119.
- Miodunka W., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część II: Polszczyzna i Polonia w świecie w latach 1944–2018*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 7–28.
- Ruszer A., 2022a, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria” R. 7, nr 2(34), s. 319–340.
- Ruszer A., 2022b, *Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne w Pekinie i promocja języka polskiego w Chinach*, [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *Współczesny dyskurs glottodydaktyczny*, „Język, Kultura, Społeczeństwo”, Lublin, s. 373–388.
- Tambor A., Tambor J., 2021, *Na jedwabnym szlaku inkrustowanym bursztynem, czyli o pracy, przyjaźni, fascynacji i egzotyce. Współpraca Uniwersytetu Śląskiego z Chinami w pierwszym 20-leciu XXI wieku*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 19, s. 248–262.
- Zhao G., 2010, *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków.
- Zhao G. (red.), 2016, *Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku: przegląd i perspektywy*, Pekin.

Netografia

- Delegacja Uniwersytetu Jagiellońskiego w Chinach*, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://www.uj.edu.pl/wiadomosci/-/journal_content/56_INSTANCE_d82IKZ_vhit4m/10172/135150915 (dostęp: 6 VIII 2024).

Intensyfikuje się współpraca Uniwersytetu Jagiellońskiego z Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://www.uj.edu.pl/wiadomosci/wizyty/-/journal_content/56_INSTANCE_YEros3dNqFHn/10172/93117694 (dostęp: 6 VIII 2024).

Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/7/1/8/21/189#nav-tab-info> (dostęp: 6 VIII 2024).

Wizyta naukowców z Chin, Uniwersytet Jagielloński, [on-line:] https://polonistyka.uj.edu.pl/wydzial/aktualnosci/-/journal_content/56_INSTANCE_UOPusOSP-HogN/41623/139961284 (dostęp: 6 VIII 2024).

ABSTRAKT

Tekst przedstawia historię i rozwój współpracy między Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych (PUJO) a Uniwersytetem Jagiellońskim (UJ) w Krakowie. Artykuł szczegółowo opisuje wymianę kulturową, akademicką i dydaktyczną, która rozpoczęła się w 2006 r., choć jej korzenie sięgają lat 60. XX w. Podkreślone są kluczowe wydarzenia, takie jak powstanie Instytutu Konfucjusza na UJ, rozwój polonistyki w Chinach oraz wizyty i konferencje z udziałem przedstawicieli obu uczelni. Autor wymienia także osoby, które odegrały znaczącą rolę w budowaniu i umacnianiu relacji między PUJO i UJ; zwraca również uwagę na ujednolicanie programów nauczania i certyfikację języka polskiego. Tekst ukazuje owocne spotkania „dwóch smoków” – krakowskiego i pekińskiego – symbolizujących tradycję i otwartość i zapowiada dalszą współpracę między uniwersytetami.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Jagielloński, Pekiński Uniwersytet Języków Obcych, polonistyka, glottodydaktyka, wymiana kulturowa

AGNIESZKA TAMBOR 

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O WSPÓŁPRACY MIĘDZY STUDIAMI POLONIZNAWCZYMI UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO A POLONISTYKĄ PEKIŃSKĄ

Polish Studies Cooperation Between the University of Silesia in Katowice and Beijing Foreign Studies University

The article presents the history, forms, and prospects of cooperation between the University of Silesia in Katowice (UŚ) and Beijing Foreign Studies University (BFSU). This partnership began in 2004 with a delegation from Beijing and has since encompassed a wide range of educational activities, student and staff exchanges, joint research projects, and co-authored publications. The text discusses language courses, participation in international programs (Erasmus+, NAWA), joint research on the reception of Polish literature in China, doctoral dissertations by BFSU graduates defended in Poland, as well as conferences and academic publications. The article highlights the importance of joint projects, academic friendships, and cultural exchange as the foundations for long-term cooperation, and outlines opportunities for further development in teaching, research, and academic mobility.

Keywords: academic cooperation, Polish studies, Polish, literature, Polish as a foreign language, Poland, China

Trochę historii. Początki współpracy z polonistyką pekińską

Związki śląskich kierunków poloniznawczych z kilkoma polonistykami daleko-wschodnimi mają już wieloletnią historię. Ale wszystko zaczęło się od poloni-

styki Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych (PUJO), pierwszego chińskiego uniwersytetu, z którym Uniwersytet Ślaski (UŚ) podjął współpracę. W roku 2024 obchodziliśmy dwudziestolecie tejże współpracy. Wiosną 2004 r. odbyła się na UŚ wizyta studyjna delegacji z PUJO z okazji pięćdziesięciolecia polonistyki pekińskiej. Na czele delegacji stała prof. Yi Lijun, w tym czasie kierująca pekińską polonistyką; członkami delegacji byli: prof. Yuan Hanrong, mąż profesor Yi, współtłumacz wielu znakomitych przekładów dzieł literatury polskiej na chiński, Zhao Gang, wtedy pełniący funkcję prodziekana, dziś prorektor na PUJO, i Agnieszka Jasińska, ówczesna lektorka języka polskiego w Pekinie. Już w 2005 r. współpraca stała się ściślejsza – kolejną lektorką języka polskiego została na PUJO na sześć lat dr Jagna Malejka ze Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ. W 2006 r. podpisano oficjalną umowę o współpracy bilateralnej między PUJO a UŚ.

W grudniu 2014 r. w Pekinie odbyło się spotkanie rektora UŚ prof. Wiesława Banysia i pełnomocniczki rektora ds. studentów zagranicznych prof. Jolanty Tambor z władzami rektorskimi PUJO oraz z Ambasadorem RP w Chinach Ta-deuszem Chomickim. W lipcu 2015 r. nastąpiła rewizyta władz chińskiej uczelni w Katowicach z jej rektorem prof. Peng Longiem i ówczesnym dziekanem Wydziału Języków Europejskich prof. Zhao Gangiem, co jeszcze bardziej ożywiło wszystkie wspólne działania.

Dydaktyka. Wymiana studentów i nauczycieli akademickich

Kontakty wykładowców UŚ i PUJO szybko stały się bardzo intensywne. Już w 2006 r. podczas wizyty prof. Romualda Cudaka i prof. Jolanty Tambor na chińskiej uczelni odbyły się wykłady z językoznawstwa i polskiej literatury współczesnej, miało też miejsce śniadanie wielkanocne przygotowane dla wszystkich studentów polonistyki i całej kadry polonistycznej w mieszkaniu lektorki, dr Jagny Malejki, z malowaniem pisanek i opowieściami o symbolice wielkanocnej.

Od samego początku bardzo aktywna współpraca z Pekinem prowadzona była ze strony UŚ przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej. Pekinścy studenci regularnie przyjeżdżali i przyjeżdżają na semestralne lub roczne kursy języka polskiego, na studia polonistyczne i okołopolonistyczne¹ na Wydziale Humanistycznym oraz na letnie szkoły języka, literatury i kultury polskiej w Cieszylinie. Obecnie są to też przyjazdy m.in. w ramach programu Erasmus+ (obie uczelnie

¹ Np. na międzynarodowe studia polskie czy komunikację międzykulturową.

podpisały umowę) czy programów Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), jak np. „Polonista”. Na kursach i częściowych studiach polonistycznych w Katowicach przebywały w swoich czasach studenckich choćby prof. Li Yinan, obecna szefowa polonistyki pekińskiej, prof. Mao Yinhui, założycielka i szefowa polonistyki kantońskiej (Guangdong University of Foreign Studies) czy prof. Mao Rui, kierująca obecnie polonistyką szanghajską (Shanghai International Studies University, SISU). Zresztą i dziś studenci chińscy przyjeżdżają do Katowic na wymiany semestralne i do Cieszyna na kursy letnie, z kolei wykładowcy z PUJO i innych chińskich uczelni uczestniczą w kursach dla zagranicznych lektorów organizowanych przez UŚ na zlecenie NAWA.

Na międzynarodowych studiach polskich UŚ powstała – w dużej mierze właśnie dzięki możliwości prowadzenia zajęć przez wykładowców z Chin – specjalność „języki i kultury Dalekiego Wschodu”. Wykłady i seminaria prowadzili np. jako profesor wizytujący Zhao Gang z PUJO, a w ramach gościnnych wykładów krótkoterminowych: Li Yinan, Lu Yan i Xu Xiangjian także z PUJO, Yu Shengmiao z Akademii Muzycznej czy Jagna Malejka. Studentom zaproponowano zajęcia tandemowe ze studentami i praktykantami z Chin (Wang Le z Northeastern University w Shenyangu, NEU, studiująca m.in. nauczanie języka chińskiego jako obcego; Zhao Weiting, wtedy doktorantka na PUJO i UŚ). Pekiniści poloniści zostali również zaproszeni do poprowadzenia uroczystości otwarcia Akademii Dyplomacji na Uniwersytecie Śląskim i do wykładania w niej, a także inaugurowali swoimi wystąpieniami działanie Szkoły Prawa i Kultury Chińskiej otwartej na Wydziale Prawa i Administracji UŚ.

Z kolei w Pekinie zajęcia prowadziło wielu pracowników UŚ, nie tylko polonistów – byli to Aleksandra Achtelik, Magdalena Bąk, Romuald Cudak, Karolina Graboń, Wioletta Hajduk-Gawron, Ewa Jędrzejko, Remigiusz Kopoczek, Krzysztof Pszczółka, Ewa Sławek, Małgorzata Smereczniak, Agnieszka Tambor, Jolanta Tambor.

Ważne dla współpracy polsko-chińskiej są programy specjalizacyjne na PUJO – np. we wrześniu 2017 r. odbyły się warsztaty glottodydaktyczne (dotyczące języka polskiego jako obcego) dla studentów najwyższych roczników polonistyki PUJO, jako że polonistyka pekińska przygotowuje kadry dla polonistyk i lektoratów języka polskiego w całych Chinach (Xi'an, Dalian, Szanghaj, Kanton, Harbin, Chengdu i in.). Program warsztatów był przygotowywany i zrealizowany w ścisłej współpracy z UŚ z udziałem wykładowców z Katowic. Warsztaty zainaugurowała Jolanta Tambor – omawiając podręczniki do języka polskiego jako obcego, przedstawiając m.in. projekt nowego podręcznika, do którego tworzenia przystąpili pracownicy obu polonistyk: śląskiej-katowickiej i pekińskiej. Jolanta Tambor i Agnieszka Tambor prowadziły lekcje pokazowe i brały udział

w ich omówieniach z lektorami z PUJO i innych chińskich polonistyk², którzy uczestniczyli w warsztatach.

Śląskie doktoraty pekińskich polonistek

W 2011 r. studia doktoranckie na UŚ pod kierunkiem prof. Romualda Cudaka podjęła Li Yinan (Marysia). Ukończyła je z sukcesem w 2015 r. Recenzentami jej pracy, zatytułowanej *Recepcja literatury polskiej w Chinach. Wybrane zagadnienia* byli prof. Władysław Miodunka z Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. Zhao Gang z PUJO. Stopień naukowy doktora nadała jej Rada Wydziału Filologicznego (dziś Humanistycznego) UŚ w październiku 2015 r. Uroczysta promocja doktorska odbyła się 25 czerwca 2016 r. podczas VI Światowego Kongresu Polonistów, poprowadził ją i wręczył dyplom dr Li Yinan prorektor UŚ ds. kształcenia i studentów prof. dr hab. Ryszard Koziołek (dziś rektor Uniwersytetu Śląskiego), a uczestniczyli w niej: promotor, obaj recenzenci i ponad stu polonistów z całego świata, uczestników kongresu. Dr Li Yinan była pierwszą chińską polonistką, która doktorat napisała i obroniła w Polsce, co więcej – po polsku. W 2017 r. ukazała się drukiem jej monografia zatytułowana *Literatura polska w Chinach*. O publikacji pisała w recenzji prof. Estera Czoj (z Hankuk University of Foreign Studies w Seulu):

W moim przekonaniu książka Li Yinan *Literatura polska w Chinach* dzięki zawartym w niej myślom i tezom oraz dokładnym eksperckim badaniom doskonale spełnia funkcję przewodnika po literaturze polskiej w Chinach. Uważam, że można ją polecić nie tylko tym, którzy pragną zgłębić swoją wiedzę z zakresu recepcji literatury polskiej w Państwie Środka, ale także wszystkim ciekawym świata, zainteresowanym zależnościami między kulturami i narodami oraz oczywiście czytelnikom chcącym pogłębić swoją wiedzę z obszaru kontaktów polsko-chińskich” (Li 2017: okładka).

Co ważne, przedmowę do tomu napisała prof. Yi Lijun, która chwalać polszczyznę autorki („piękną i czystą”), podkreślała nowatorstwo badań:

nowa książka Pani doktor Li Yinan zawiera oryginalne pomysły, indywidualne samodzielne sądy, wiele znakomitych opisów, prezentuje zarówno wyczerpującą

² Np. z Tianjinu czy Kantonu.

gruntowną podbudowę teoretyczną, jak i rozległą, szeroko rozgałęzioną wiedzę o literaturze polskiej, otwiera nowe pola widzenia, imponuje erudycją i szerokością horyzontów. Jest to pierwsza w Chinach, niezwykle dojrzała naukowo monografia tego typu o wielkiej wartości ideowej i praktycznej (Li 2017: 7).

Posłowie do książki napisał Zhao Gang, w tym czasie dziekan Wydziału Języków i Kultur Europejskich oraz kierownik Centrum Studiów Polskich PUJO.

Książka odniosła rynkowy sukces – w roku jej wydania odbyło się kilka spotkań autorskich, w tym m.in. w nowo otwartym na UŚ Centrum Języka i Kultury Chińskiej, kierowanym przez Agnieszkę Tambor, czy w Starej Bibliotece we Wrocławiu, dokąd przyjechali m.in. chińscy studenci przebywający na stypendiach i stażach na wielu polskich uniwersytetach. Nakład rozszedł się błyskawicznie i trzeba było przygotować drugie wydanie publikacji.

Drugą chińsko-polską doktorantką była absolwentka pekińskiej polonistyki Mao Rui, pisząca o wyzwaniach chińskiej glottodydaktyki polonistycznej na przykładzie egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego, które odbyły się w Pekinie. Praca powstała pod kierunkiem prof. Władysława Miodunki z UJ, a recenzentkami zostały prof. Anna Dąbrowska z Uniwersytetu Wrocławskiego i prof. Jolanta Tambor z Uniwersytetu Śląskiego. Tym razem więc elementem łączącym Katowice z Pekinem była osoba recenzentki.

W rok po ukazaniu się książki Li Yinan *Literatura polska w Chinach* w Katowicach pojawiła się kolejna absolwentka pekińskiej polonistyki, która zamierzała podjąć studia doktoranckie: Zhao Weiting (Edyta). I jej promotorem został prof. Romuald Cudak, a promotorką pomocniczą dr Agnieszka Tambor. Fakt wyboru uczelni i promotora związany był ze szkołą recepcji literatury polskiej w Świecie, która powstała w Katowicach w Pracowni Badań nad Literaturą Polską w Świecie, założoną i kierowaną przez R. Cudaka. Zhao Weiting za obszar zainteresowań badawczych przyjęła recepcję twórczości Czesława Miłosza w Chinach, w jej tłumaczeniu ukazał się tam np. jego zbiór *Piesek przydrożny*. Autorka analizowała przekłady utworów poetyckich i prozatorskich polskiego noblisty, opisała różne wydarzenia ku czci pisarza oraz – co podkreślali recenzenci jako ważny element rozważań – przeprowadziła z tłumaczami kilka wywiadów, które rzuciły nowe światło na motywacje ich wyborów. Pisanie rozprawy trwało tym razem dłużej, co było spowodowane pandemią i niemożnością przemieszczania się doktorantki między obu krajami. Po otwarciu granic Zhao Weiting rozprawę ukończyła, a na recenzentów powołano prof. Józefa Wróbla z UJ i prof. Tomasza Ewertowskiego, wykładowcę goszczącego w SISU w Szanghaju. To trzecia chińska polonistka, której napisana po polsku rozprawa doktorska została również po polsku obroniona w Polsce.

Konferencje

Kolejną formą intensywnej współpracy polonistycznej są konferencje. Profesorowie i wykładowcy z dalekowschodnich uniwersytetów są stałymi gośćmi cyklicznych katowickich konferencji „Literatura polska w świecie”. Każda konferencja znajduje swoje podsumowanie w kolejnych tomach *Literatury polskiej w świecie* pod red. Romualda Cudaka (2010) i w kolejnych latach Wioletty Hajduk-Gawron. W konferencjach wzięli udział profesorowie Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych – Yi Lijun, Li Yinan, Zhao Gang. Na trzeciej konferencji z cyklu, która odbyła się w Cieszynie, prof. Yi Lijun opowiadała m.in. o swoim wykonywanym na wiejskim zesłaniu podczas rewolucji kulturalnej tłumaczeniu trzeciej części *Dziadów* Adama Mickiewicza, które ukazało się drukiem w 1976 r. Uczestnicy konferencji uznali, iż ten ważny wolnościowy utwór polskiego wieszcza i jego znakomita tłumaczka, polonistka Yi Lijun, zakończyli rewolucję kulturalną i otworzyli nowy rozdział w chińskiej historii. Początkująca wtedy na naukowej drodze Li Yinan wygłosiła referat *Najnowsza literatura polska w oczach młodej Chinki* (Li 2010). Stanowił on ważne uzupełnienie wiedzy o różnicach w postrzeganiu świata przez Polaków i Chińczyków.

Z kolei poloniści z Uniwersytetu Śląskiego brali udział w międzynarodowych konferencjach akademickich zatytułowanych „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia” od samego początku ich zaistnienia. Fascynujące dla Polaków jest to, że językiem konferencyjnym w tak odległym zakątku globu, wśród uczestników, których 90% stanowią nie-Polacy, jest język polski. Profesor Tokimasa Sekiguchi (z Tokyo University of Foreign Studies) tak wspomina to wydarzenie:

Zaczęło się wszystko w dolinie Wang-san-ri prowincji Gyeonggi-do w Korei – 26 października 2007 r. Był to bajkowo piękny dzień. Myślę, że w owej aurze była jakaś magia. Wydawało mi się, że znamy się wszyscy od dawna. Ucieszyło mnie zwłaszcza poznanie polonistów koreańskich i chińskich i to, że możemy wszyscy rozmawiać ze sobą w tym idealnie neutralnym języku, jakim jest polski (Sekiguchi 2010: 5).

Ważnymi dla wszystkich okazjami do spotkań są też wydarzenia jubileuszowe i kongresy. Od takiego jubileuszu – pięćdziesięciolecia pekińskiej polonistyki – rozpoczęła się współpraca PUJO i UŚ, bliskie kontakty i przyjaźnie polonistów katowickich i pekińskich. Inne ważne konferencyjne wydarzenia to 75. i 80. urodziny profesor Yi Lijun oraz kolejny jubileusz pekińskiej Katedry Języka i Kultury Polskiej, kierowanej obecnie przez Li Yinan. W 2014 r. odbyła

się imponująca konferencja z okazji sześćdziesięciolecia polonistyki pekińskiej i 80. rocznicy urodzin prof. Yi Lijun, zatytułowana „Literackie spotkania dwóch kultur. Spojrzenie na rozwój (naj)nowszej literatury polskiej” – w otwarciu obok władz PUJO wziął udział rektor UŚ prof. Wiesław Banyś, z referatem podczas konferencji wystąpiła prof. Jolanta Tambor.

W grudniu 2016 r. Uniwersytet Śląski był współorganizatorem konferencji zorganizowanej na PUJO z okazji pięciolecia Centrum Studiów Polskich. Prorektor UŚ prof. Tomasz Pietrzykowski wraz z rektorami czterech innych polskich uczelni podpisał akt założycielski Rady Naukowej Centrum, a prof. Jolanta Tambor została jej członkinią. Obchodom towarzyszyła konferencja zatytułowana „Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku: przegląd i perspektywy”.

W 2018 r. studenci PUJO i NEU przebywający w Katowicach i angażujący się w działania Centrum Języka i Kultury Chińskiej wzięli udział w organizowanym przez Uniwersytet Śląski seminarium naukowym „Bliski Daleki Wschód” i zaprezentowali zagadnienia, które później stały się m.in. częściami ich prac magisterskich. Do Katowic na to seminarium przyjechali także stypendyści z PUJO odbywający swoje staże w Krakowie i w Łodzi. Wystąpienia prezentowali dalekowschodni doktoranci z Uniwersytetu Śląskiego, a także polscy studenci tej uczelni oraz Śląskiego Uniwersytetu Medycznego. Studenci z PUJO biorą regularnie udział w katowickich Międzynarodowych Konferencjach Magistrantów w formie zarówno stacjonarnej, jak i – od kilku lat – on-line.

Publikacje

Istotną publikacją dotyczącą współpracy z dalekowschodnimi polonistykami był drugi numer „Postscriptum Polonistycznego” z 2010 r. W swojej części monograficznej jest on poświęcony polonistkom Dalekiego Wschodu. Zawiera ich opisy oraz teksty naukowe i popularnonaukowe wykładawców. W tym numerze znalazł się m.in. wspólny artykuł Zhao Ganga i Jagny Malejki *Good morning, China! – czyli o dzień dobry po chińsku oraz o niektórych formach adresatywnych* oraz wywiady: z Yi Lijun, o intrygującym tytule *Jeśli nie przetłumaczę utworu Słowackiego, nie zamknę spokojnie oczu*, z Zhao Gangiem – tłumaczem Lema i Herberta – oraz wyśmienitą tłumaczką twórczości Brunona Schulza Wu Lan, która przez dwa lata jako profesorka wizytująca UŚ współtworzyła specjalność „język angielski z programem tłumaczeniowym chińskim”.

W Chinach powstało z udziałem wykładawców z UŚ kilka dydaktycznych publikacji do nauczania dalekowschodnich studentów języka polskiego oraz do

nauczania Polaków języka chińskiego: np. dr Jagna Malejka jest konsultantką i recenzentką *Obrazkowego słownika języka chińskiego* (Wu 2010), będącego fascynującą lekturą dla osób zainteresowanych różnicami kulturowymi, który staje się też miniprzewodnikiem po kulturze chińskiej, atrakcyjnym także dla osób, które nie chcą się uczyć języka chińskiego, ale interesują się chińską kulturą. Była także współredaktorką polonistycznych tomów pokonferencyjnych.

W 2024 r. nakładem wydawnictwa PUJO ukazał się podręcznik *Halo? Tu Polska 1* (wkrótce ukaże się druga część książki). Prace nad kompleksowym podręcznikiem kursowym skierowanym bardzo wyraźnie do odbiorcy chińskojęzycznego trwały kilka lat – autorkom Barbarze Morcinek-Abramczyk, Annie Gałęziowskiej-Krzystolik, Agnieszce Tambor, Jolancie Tambor i Li Yinan zależało bowiem na tym, aby podręcznik stanowił materiał kompleksowy kulturowo (z perspektywy polskiej i chińskiej) i językowo (np. omówienia poszczególnych zagadnień gramatycznych w języku chińskim). Książka zawiera mnóstwo fotografii i ilustracji. Zdjęcia pochodzą z archiwów autorek i koordynatorek, a rysunki wykonali Pekinscy studenci – częściowo robili to w czasie rocznego stażu na UŚ w Katowicach, częściowo po powrocie ze stażu, już w Pekinie. Wszystkie polecenia w podręczniku są po polsku i po chińsku, ma on bowiem służyć studentom od poziomu A0. I wreszcie, co jest jego ważną cechą, równoważy opowieść o realiach polskich i chińskich. Autorki wyszły z założenia, że kiedy chiński student, który uczy się polskiego, przyjedzie do Polski, będzie przez Polaków pytany o Pekin, Zakazane Miasto, Świątynię Nieba, Wielki Mur Chiński, chińskie potrawy jedzone pałeczkami, elementy chińskiego stroju czy chińskie tradycje. To o tym musi umieć opowiadać po polsku. A zatem poszczególne lekcje oparte zostały na mailach pisanych przez Polaka i Chińczyka, którzy szykując się do wymiany studenckiej, koncentrują się na omówieniu ważnych elementów kultury, topografii i mentalności polskiej i chińskiej. Takie podejście powoduje, iż proponowany w książce materiał leksykalny jest bogaty w wyrazy potrzebne Chińczykowi, by opisać po polsku swój świat.

Inne formy współpracy

W 2018 r. polonistyka na PUJO zyskała uprawnienia do organizowania i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych z języka polskiego nadane jej przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. To pierwsza i jedyna jak dotąd jednostka, która w Chinach takie uprawnienia posiada. Nastąpiło to we współpracy z UŚ i dwie kolejne tury egzaminów odbyły

się pod przewodnictwem i z udziałem członkiń komisji z katowickiej uczelni. Przystąpiło do nich ok. 60 chętnych z Pekinu, Harbinu i Kantonu.

Nagrody i wyróżnienia

W 2008 r. podczas uroczystej gali w Akademii Muzycznej w Katowicach prestiżową nagrodę Ambasador Polszczyzny poza Granicami Kraju otrzymała prof. Yi Lijun z Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych.

Podczas uroczystości z okazji 80. urodzin prof. Yi Lijun, które miały miejsce w polskiej ambasadzie w Pekinie, w obecności władz Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych i Ambasadora RP Tadeusza Chomickiego ówczesny Rektor UŚ prof. Wiesław Banyś wraz z prof. Jolantą Tambor, pełnomocniczką rektora ds. studentów zagranicznych, uhonorowali profesorów Yi Lijun i Zhao Ganga Złotymi Odznakami „Zasłużony dla Uniwersytetu Śląskiego”.

Podsumowanie. Perspektywy na przyszłość

Największą nadzieję na dalszą współpracę dają wspólne projekty, wspólnie wypromowani absolwenci, wspólne badania. Myślimy w tym przypadku m.in. o dalszej aktywnej współpracy w badaniach nad recepcją literatury polskiej w świecie, nad wzajemnymi transferami kulturowymi i fenomenami naszych języków. Ważną rolę winna odgrywać dydaktyka podejmująca tego typu problemy, rozwijająca specjalności na kierunkach związanych np. z komunikowaniem międzykulturowym, przekładem, dążąca do wspólnych zajęć i form kształcenia (podwójne dyplomy, staże i stypendia) przy wykorzystaniu współczesnych technologii, choćby w postaci nauczania na odległość, dająca zatrudnienie na wszelakich rynkach współpracy międzynarodowej.

Mocną podstawą sukcesów w tej współpracy są przede wszystkim przyjaźnie i wspólne działania.

Bibliografia

- Cudak R. (red.), 2010, *Literatura polska w świecie*, t. 3: *Obecności*, Katowice.
- Li Y., 2010, *Polska współczesna literatura kobieca w oczach Chinki-polonistki*, [w:] R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie*, t. 3: *Obecności*, Katowice, s. 414-423.
- Li Y., 2017, *Literatura polska w Chinach*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, t. 6, Katowice.
- Morcinek-Abramczyk B. i in, 2024, 新经典波兰语综合教程 1. [Nowy klasyczny podręcznik zintegrowanego kursu języka polskiego 1]. *Halo? Tu Polska 1*, Beijing.
- „Postscriptum Polonistyczne”, 2010, nr 2(6).
- Sekiguchi T., 2010, *Przedmowa*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009*, Tokio, s. 5–8.
- Yi L., 2010, *Recepcja literatury polskiej w Chinach*, [w:] R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie*, t. 3: *Obecności*, Katowice, s. 157–168.
- Wu Y., 2010, 汉语图解词典 [Obrazkowy słownik języka chińskiego], Beijing.

ABSTRAKT

Artykuł przedstawia historię, formy i perspektywy współpracy między Uniwersyte-tem Śląskim w Katowicach (UŚ) a Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych (PUJO). Współpraca rozpoczęła się w 2004 r. od wizyty delegacji z Pekinu i obejmuje liczne działania dydaktyczne, wymianę studentów i wykładowców, projekty naukowe oraz wspólne publikacje. W tekście omówiono m.in. organizację kursów językowych, udział w programach międzynarodowych (Erasmus+, NAWA), wspólne badania nad recepcją literatury polskiej w Chinach, doktoraty pekińskich polonistek obronione w Polsce oraz konferencje i wydawnictwa naukowe. Artykuł podkreśla rolę wspólnych projektów, przyjaźni akademickich i wymiany kulturowej jako fundamentów długofalowej współpracy, a także wskazuje możliwości jej rozwoju w obszarach dydaktyki, badań naukowych i wymiany akademickiej.

Słowa kluczowe: współpraca akademicka, polonistyka, polski, literatura, język polski jako obcy, Polska, Chiny

CZEŚĆ II

Techniki i metody nauczania studentów chińskojęzycznych

ADRIANA PRIZEL-KANIA 

Uniwersytet Jagielloński

KULTURY EDUKACJI

Badanie preferencji edukacyjnych chińskich polonistów

Cultures of Education. A Study of Learning Preferences among Chinese Students of Polish Studies

This article contributes to the ongoing research on educational cultures, with a particular emphasis on the Socratic method, characteristic of the broader Western tradition, and the Confucian model, predominant in East Asian countries. The theoretical section examines these two models in relation to educational objectives, the role of the teacher, the responsibilities of the student, and the dynamics of the learning environment. The empirical section presents the findings of a survey study conducted among 194 students, including Chinese students of Polish studies and a control group of Polish students. A key variable influencing educational preferences is the participants' exposure to different teaching approaches. Consequently, the analysis is structured around three groups: Chinese students who have studied exclusively in their home institutions, Chinese students who have pursued extended studies at Polish universities, and Polish students preparing to become teachers of the Polish language. The findings indicate significant differences in the perceived effectiveness of various instructional strategies for teaching language subsystems and fostering communicative competence.

Keywords: culture, Socratic model, Confucian model, learning style, Chinese students

Kultury edukacji. Wprowadzenie

Poznanie języka obcego i kultury ludzi, którzy się nim posługują, jest z jednej strony procesem w dużej mierze zależnym od kompetencji ogólnych uczących

się, z drugiej – aktem te kompetencje modelującym. Jak piszą Przemysław Gębał i Władysław Miodunka:

Większość współczesnych koncepcji dydaktycznych skupia uwagę na dwóch obszarach oddziaływania pedagogicznego: na rozwoju językowym i osobowościowym uczących się, czemu sprzyja nabywanie przez nich konkretnych kompetencji. Promowana w ten sposób orientacja na rozwój kompetencji stanowi pochodną sposobu postrzegania uczących się jako podmiotów procesu kształcenia językowego (Gębał, Miodunka 2020: 181).

Z tego względu proces nauczania języka powinien jednocześnie dbać o rozwój umiejętności uczenia się, a także wzmacniać postawę aktywną, świadomą i otwartą na różnorodność świata w wielu jego przejawach.

Wśród kompetencji ogólnych odgrywających istotną rolę w nabywaniu języka wyróżnia się szereg uwarunkowań osobowościowych (zob. ESOKJ 2003: 96–99). Postawa, motywacja, system wartości, poglądy i sposoby zdobywania wiedzy kształtowane są od wczesnych lat życia pod wpływem środowiska zewnętrznego oraz doświadczeń edukacyjnych. Umiejętność uczenia się oraz styl poznawczy stanowią (przynajmniej w jakimś zakresie) pochodną kultury edukacyjnej dominującej w danym kraju. Techniki uczenia się odpowiadają technikom nauczania najczęściej stosowanym w szkołach. Samo postrzeganie roli edukacji, zasad jej prowadzenia oraz wartości leżące u jej podstaw pozostają natomiast pod silnym wpływem czynników kulturowych. Z tego względu jednym z obszarów badawczych współczesnej glottodydaktyki jest

[...] rozwijanie koncepcji językowego kształcenia osób mających różnorodne doświadczenia edukacyjne uwarunkowane kulturowo, co w bezpośredni sposób wpływa na ich sposób i styl uczenia się w nowym dla nich kontekście edukacyjnym; nauczyciele [...] powinni być przygotowani na konieczność dopasowania swoich metod i technik pracy do uwarunkowanych kulturowo dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych tych szczególnych uczących się (Gębał 2019: 194–195).

Kwestią kluczową jest orientacja w modelu edukacji obowiązującym w kraju, z którego pochodzą nasi uczniowie.

Niniejszy artykuł stanowi skrótową (z konieczności) prezentację dwóch – sytuowanych na przeciwległych biegunach – stylów nauczania oraz refleksję nad różnym podejściem do edukacji. W drugiej jego części przedstawiono opis badań sondażowych, których celem była identyfikacja preferencji studentów chińskich

polonistyk związanych z uczeniem się języka oraz określenie czynników warunkujących dynamikę zmian w tym zakresie.

Współczesną dydaktykę języków obcych interesuje szerokie spektrum czynników i uwarunkowań bezpośrednio lub pośrednio wpływających na rozwój językowy uczestników procesu kształcenia w kontekście formalnej i nieformalnej edukacji, stanowiącej przekładający się na zdolność do działania komunikacyjnego w kontekście społecznym element składowy rozwoju osobistego człowieka. Celem dydaktyki języków obcych jest realizacja projektów badawczych umożliwiających odkrywanie wpływu różnego rodzaju czynników społeczno-kulturowych i indywidualno-biologicznych warunkujących efektywność realizowanego procesu kształcenia językowego [...] (ibid.: 80–81).

Przedstawione w niniejszym artykule badanie sondażowe wpisuje się w realizację tak nakreślonych obszarów rozwoju glottodydaktyki.

Model sokratejski i konfucjański. Reinterpretacje

Styl nauczania to indywidualna metoda i podejście nauczyciela do procesu dydaktycznego oraz charakterystyczny sposób prowadzenia zajęć. Nauczyciele różnią się pod względem postrzegania własnej roli w klasie, budowania relacji nauczyciel–uczeń, a także preferowanych strategii nauczania. Te różnice prowadzą do wypracowania odmiennych stylów dydaktycznych (zob. Richards i in. 2005). Należy przy tym pamiętać, że sami nauczyciele ukształtowani są przez dotychczasowe doświadczenia oraz czynniki środowiskowe i kulturowe.

Wśród wymiarów kultur, które odgrywają znaczącą rolę w nauczaniu i uczeniu się w kontekście chińskim, wymienia się przede wszystkim dystans władzy, który odnosi się do autorytarnego wizerunku nauczyciela oraz podporządkowanej roli uczniów. Drugi wymiar – kolektywistyczno-indywidualistyczny – uwzględnia azjatycką wartość postrzegania jednostki jako nierozzerwalnej części grupy w przeciwieństwie do zachodniego nacisku na indywidualne cele, potrzeby i prawa jednostki (zob. Hofstede 2000; Hall 1984).

Właściwości chińskiego systemu edukacji w porównaniu z podejściem dominującym w Europie sprowadzić można do dychotomii: model konfucjański – model sokratejski. Różnice między nimi można rozpatrywać na kilku płaszczyznach: treści (czego głównie się naucza – sprawdzonej wiedzy czy myślenia o problemach), wymagań (czego wymaga się od uczniów – pracowitości

i pamięciowego opanowania materiału czy umiejętności dedukcyjnych, zdolności rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia) oraz roli nauczyciela (czy powinien być mistrzem, czy przewodnikiem) (zob. Boski 2010: 365; Prizel-Kania 2022). Kultura Zachodu kultywuje myślenie krytyczne, indywidualizm i racjonalne dochodzenie do wiedzy w myśl doktryny „Wiem, że nic nie wiem”. To właśnie odkrywanie prawideł i podważanie istniejących reguł stanowią o dojrzałości intelektualnej. Inaczej rzecz ma się w przypadku edukacji konfucjańskiej, według której myślenie krytyczne prowadzi do chaosu, a zatem najistotniejsze jest przyswojenie solidnej wiedzy płynącej od nauczyciela, będącego „mistrzem”. W ujęciu sokratejskim „dochodzenie do prawdy jest czynnością dającą przyjemność i satysfakcję”, podczas gdy w modelu opartym na zasadach Konfucjusza „uczenie się wymaga dyscypliny i wysiłku w pocie czoła”, a przyswajanie treści jest szkołą charakteru (Boski 2010: 363). Chińscy uczniowie częściej opanowują materiał pamięciowo, wspólnie recytują wiersze i wyuczone z podręczników czytanki oraz dokładają wszelkich starań, aby ciągle się doskonalić w zakresie wiedzy oraz zasad moralnych. Takim sposobom kształcenia sprzyja (a być może i je wymusza) organizacja szkół. W licznych grupach zdecydowanie trudniej wdrażać pedagogikę nastawioną na realizację wspólnych projektów czy poszukiwanie zasad i relacji pomiędzy zjawiskami. Nie ma tu także zbyt wiele przestrzeni dla, tak cenionego przez Zachód, indywidualizmu. Z perspektywy relacji międzyludzkich za najistotniejszą zmienną należy uznać hierarchiczny stosunek w relacjach uczeń–nauczyciel. Zachód widzi w nauczycielach pomocników i towarzyszy w drodze do wiedzy, a zgodnie z systemem konfucjańskim „wiedza jest służebna wobec dobra wspólnego, jakie stanowi harmonijnie sterowane życie społeczne” i należy ją przyjmować z szacunkiem dla niej samej i osób ją przekazujących. Z tego względu nauczyciel jest autorytetem, „mistrzem, któremu okazuje się niesłabnący szacunek” (ibid.), a studenci dokładają wszelkich starań, by wypełnić wszystkie jego polecenia, przyjmują niemalże bezwarunkowo każde zadanie, nie wyrażając przy tym niezadowolenia, liczą także na jego pomoc i wsparcie. Nauczyciele w społeczeństwie chińskim mają dość wysoki status. Jest to zawód chętnie wybierany, ale też uznawany za trudny i wymagający konkretnego wykształcenia oraz odpowiednich kompetencji – także moralnych (Błazińska 2020; Gu 2014). Anna Mańkowska w książce *Edukacja w Chinach* podkreśla także, że regulacja stosunków w chińskiej klasie, a potem i sali uczelnianej, często opiera się na zasadach legalizmu:

Nauczyciele w klasie szkolnej ustalają jasne oczekiwania, ograniczenia i konsekwencje oraz oczekują podporządkowania się uczniów. Zasady i ograniczenia

ustala się w sposób autokratyczny. Uczniowie są informowani, czego się od nich oczekuje oraz dlaczego. [...]

Nauczyciele używają bardzo bezpośrednich instrukcji. Uczniów informuje się wprost, że muszą coś wykonać. [...] od uczniów oczekuje się, że będą szanować przywództwo i autorytet nauczyciela. [...]

Nauczyciele, którzy przyjmują perspektywę legalistyczną, są przekonani, że w klasie ich wizerunek służy za autorytet, który należy wzmacniać oraz utrzymywać, w przeciwnym razie zarówno nauczyciel, jak i klasa nie będą mogli funkcjonować efektywnie. Za każdą niesubordynację czy sprzeciw uczniom wymierza się kary, współcześnie raczej symboliczne, takie jak na przykład odsunięcie od wiedzy (Mańkowska 2021: 34).

Warto jednak zwrócić uwagę, że w kolejnych rozdziałach książki autorka podkreśla zmiany zachodzące w ostatnich latach w podejściu do edukacji w Chinach – odchodzenie od orientacji „autorytarnej” ku modelowi bardziej skoncentrowanemu na uczniu, podobnie jak ma to miejsce w pedagogice zachodniej.

Do ciekawych wniosków w zakresie odmiennego poziomu myślenia krytycznego prowadzą rezultaty eksperymentu przeprowadzonego przez Arkadiusza Guta w dwóch grupach studentów: polskich i chińskich. Badania wykazały, że sceptycyzm poznawczy oraz skłonność do kwestionowania stanu rzeczy to postawy zdecydowanie częściej reprezentowane przez polskich studentów. Gut opisuje je następująco:

różny poziom zaangażowania w epistemiczny sceptycyzm, który objawia się odmiennym poziomem zawieszania społecznie obowiązujących schematów myślenia, radykalnego oddzielania praw społecznych od praw natury – z przeświadczeniem, że te pierwsze w odróżnieniu od drugich mogą podlegać zmianie (Gut 2017: 227).

Jako przyczynę autor wskazuje właśnie odmienny model socjalizacji i edukacji, dokonując rozróżnienia na sokratejski w duchu sceptycyzm metodologiczny i konfucjański szacunek dla „gotowych przepisów myślenia i zachowania” (ibid.).

Snując rozważania o sposobach nauczania i modelowaniu edukacji, należałoby postawić pytanie o skuteczność jednych i drugich metod kształcenia. Czy dyscyplina, podporządkowanie życia prywatnego celom edukacyjnym przynoszą oczekiwane rezultaty? W książce *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ* (2010) Richard E. Nisbett przywołuje statystyki wielu badań i pomiarów, które sugerują, że osoby z chińskimi korzeniami osiągają lepsze wyniki w wielu dziedzinach wiedzy. Autor konstatuje, że „Azjaci i Amerykanie pochodzenia azjatyckiego

stanowią obecnie¹ 20% studentów Uniwersytetu Harvarda i 45% Uniwersytetu Berkeley” (Nisbett 2010: 152; zob. też Rushton, Jensen 2005)². Osiągnięcia te można by przypisywać wysokiemu ilorazowi inteligencji, jak jednak pokazują inne badania, nie zawsze IQ stanowi o tych sukcesach. Harold Stevenson i James Stigler zbadali poziom sprawności kognitywnej tych samych dzieci w pierwszej i piątej klasie. Wśród badanych byli Amerykanie pochodzenia europejskiego i azjatyckiego. Przy pierwszym pomiarze dzieci amerykańskie osiągały wyraźną przewagę, jednak proporcje te znacząco zmieniły się w klasie piątej. Wówczas to Amerykanie pochodzenia azjatyckiego wypadli w testach zdecydowanie lepiej. Wysokie wyniki dzieci pochodzenia europejskiego były prawdopodobnie rezultatem wieloaspektowej stymulacji dostarczanej im w wieku przedszkolnym, z kolei lepsze wyniki dzieci azjatyckich po pięciu latach edukacji przypisano ich systematyczności i poświęcaniu się nauce (Stevenson, Stigler 1992). Za takim podejściem stoi wychowanie w duchu konfucjańskim i przywiązywanie dużej wagi do ciężkiej pracy i ciągłego rozwoju. Dodatkowo Azjaci są skłonni do większej samomobilizacji i głębszej samokrytyki. Badanie przeprowadzone wśród azjatyckich i kanadyjskich studentów, którzy podeszli do testu kreatywności, dowiodło, że Kanadyjczycy chętniej angażowali się w rozwijanie tych umiejętności, w zakresie których uzyskali wysokie wyniki, Azjaci natomiast zdecydowali się pracować nad obszarami, w których wypadli słabo, żeby podnieść swoje kompetencje. Stanowi to dowód na to, że w świecie Zachodu przywiązujemy większą wagę do rozwijania własnych zainteresowań i podnoszenia umiejętności w wybranym obszarze, a mniejszą do wyrównywania braków (zob. Heine i in. 2001). Mieszkańców Azji Wschodniej cechuje natomiast wytrwałość w doskonaleniu się – pomimo i na skutek niepowodzeń. Towarzyszy temu krytyczne spojrzenie na własne osiągnięcia, nawet te wysokie. Studenci, którzy osiągają bardzo dobre wyniki, uczą się jeszcze więcej i chętniej. Potwierdzają to choćby wystąpienia laureatów różnych chińskich konkursów polonistycznych, w których po podziękowaniach słyszymy zwykle obietnicę poświęcania jeszcze więcej czasu i energii na naukę – a są to przecież finaliści prestiżowych konkurencji, którzy już powinni

¹ Są to dane z 2007 r.

² Całą listę danych badań statystycznych, w których zestawia się rezultaty osiągane przez Azjatów, Amerykanów pochodzenia azjatyckiego oraz Amerykanów pochodzenia europejskiego, przedstawia R. Nisbett w książce *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ* (2010) w rozdziale zatytułowanym *Azja górą?*. Ze względu na to, że dane te pochodzą sprzed kilkunastu lat i dotyczą głównie społeczeństwa amerykańskiego, nie przywołuję ich w niniejszej publikacji. Należy także pamiętać, że w świetle zmian zachodzących w chińskim społeczeństwie pewne wskaźniki statystyczne mogłyby kształtować się obecnie nieco inaczej.

być dumni ze swoich osiągnięć. Ciekawą anegdotę, która obrazuje uwarunkowane kulturowo podejście do edukacji i oceny osiągnięć, przywołuje R. Nisbett:

Zwróćmy uwagę na arbitralność sformułowania *nadspodziewanie wysokie osiągnięcia* stosowanego do dokonań Azjatów. Użyłem go kiedyś w rozmowie z koreańskim przyjacielem, który przebywał od roku w Stanach Zjednoczonych i którego dzieci uczyły się w publicznych szkołach. *Co rozumiesz przez „nadzwyczajnie wysokie osiągnięcia Azjatów?”* – zaprotestował. *Powinieneś mówić o „nadspodziewanie niskich osiągnięciach Amerykanów!”* Powiedział mi, że zdziwiło go, kiedy na uroczystości rozdania świadectw w szkole jego córki przyznawano nagrody za odrobienie wszystkich prac domowych [...] W jego odczuciu nagradzanie dzieci za odrabianie prac domowych jest równie niedorzeczne, jak przyznawanie nagród za zjedzenie obiadu (Nisbett 2010: 155–156).

Przywołany opis stanowi pewnego rodzaju kwintesencję różnic w podejściu do nauki przedstawicieli kultur konfucjańskich oraz uczniów Zachodu. Zbyt często zapominamy, że efekty zależne są zarówno od indywidualnych predyspozycji, jak i od pracy, którą wykonuje mózg. Pracy, dzięki której sam się rozwija i pozwala nam wykorzystywać niczym nieograniczony potencjał. Obecnie dysponujemy wieloma dowodami z dziedziny neurobiologii, które potwierdzają, że „Synapsy uczą się powoli, a osiągnięcie wysokich kwalifikacji i trwałych efektów w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga wielu dobrowolnych godzin ćwiczeń. Nie ma drogi na skróty” (Spitzer 2007: 313). Warto więc zastanowić się nad tym, jak połączyć oba modele, biorąc z nich to, co najlepsze, aby proces kształcenia był efektywny i przynosił oczekiwane rezultaty. Nie można przy tym wartościować żadnego z nich. Co więcej: „Dorobek dydaktyk i metodyk nauczania konkretnych języków, poddany stosownym analizom komparatystycznym, może doprowadzić do powstania nowych rozwiązań dydaktycznych [...]” (Gębał 2019: 89). Pierwszym krokiem do poszerzania repertuaru stosowanych technik nauczania, a tym samym wspierania rozwoju sposobów zdobywania wiedzy naszych uczniów, jest poznanie ich oczekiwań i przyzwyczajęń edukacyjnych.

Badanie preferencji edukacyjnych chińskich polonistów

1. Cele badań

W celu określenia preferencji edukacyjnych studentów chińskich polonistyk przeprowadzono badanie ankietowe³. W kwestionariuszu zawarto 13 opisów związanych z kształceniem językowym, a respondentów poproszono o ustosunkowanie się do nich poprzez wybór jednej z czterech opcji: „zupełnie się nie zgadzam”, „czasami tak”, „przeważnie tak” oraz „całkowicie się zgadzam”. Stwierdzenia skoncentrowane były wokół sposobów uczenia się podsystemów języka oraz rozwijania działań komunikacyjnych. W badaniu wzięli udział studenci chińskich polonistyk, grupę kontrolną stanowili polscy słuchacze kierunku nauczanie polskiego jako obcego (48 osób). Studentów chińskich podzielono na dwie grupy. Do pierwszej z nich włączono odpowiedzi osób, które do tej pory nie uczyły się w Polsce (66 kwestionariuszy), a do drugiej – studentów, którzy mają doświadczenie edukacyjne w obu systemach (80 kwestionariuszy). Łącznie zebrano 194 kwestionariusze.

2. Charakterystyka grupy respondentów

W grupie studentów chińskich bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce (oznaczenie C1) większość respondentów to słuchacze I roku – około 37%. Kolejne 28% to studenci II roku, 15% uczy się na III roku, 13% na IV roku, a 7% respondentów nie zaznaczyło żadnej z tych opcji. Prawie 12% uczestniczyło do tej pory tylko w zajęciach prowadzonych przez chińskich nauczycieli, a 88% było uczonych zarówno przez polskich, jak i chińskich lektorów. Studentów zapytano także, czy ich zdaniem bardziej efektywna jest nauka w grupie mieszanej narodowościowo i kulturowo, czy przyswajanie języka przebiega sprawniej w grupie w całości chińskiej. Zdecydowana większość studentów w tej grupie opowiedziała się za pierwszą opcją (77%), 8% studentów woli uczyć się z innymi Chińczykami, a 15% uważa, że nie ma to większego znaczenia.

Grupę studentów chińskich, którzy uczyli się na programach językowych w polskich uczelniach, oznaczono jako C2. W przeważającej mierze są to studenci III i IV roku (odpowiednio 39% i 55%). Wszyscy badani uczestniczyli

³ Omawiane badanie stanowiło część większego przedsięwzięcia, którego celem była analiza porównawcza kultur edukacyjnych oraz związanych z nimi preferencji zdobywania wiedzy, przekonań co do celów i sposobów kształcenia oraz relacji panujących w środowisku nauczania. Wyniki tych badań opisane zostały w monografii pod tytułem *Między kulturami. Neurobiologiczne i kulturowe podstawy dydaktyki języków obcych na przykładzie nauczania języka polskiego studentów z Chin*, która ukaże się w 2025 r.

w zajęciach prowadzonych przez polskich nauczycieli oraz przebywali w Polsce: w ramach szkoły letniej (6%), jeden semestr (1%), dwa semestry (21%), ponad rok (72%). Są to zatem studenci, którym udało się dobrze poznać polski sposób organizacji i prowadzenia zajęć. Co ciekawe, 10% studentów utrzymuje, że nauka jest bardziej efektywna, jeśli wszyscy studenci pochodzą z Chin, 76% woli uczyć się w grupach mieszanych pod względem narodowości, a 14% uważa, że nie jest to czynnik istotny. Są to przekonania podobne do tych, które wyrażali studenci bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce.

Studentów polskich oznaczono skrótem PL. Są to słuchacze studiów magisterskich na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego. Grupa kontrolna celowo została zawężona do tej specjalizacji, ponieważ z jednej strony stanowi ona studencką grupę kontrolną dla respondentów z Chin, z drugiej strony są to przyszli nauczyciele języka polskiego, którzy z dużym prawdopodobieństwem będą przenosić swoje przekonania na temat edukacji do pracy lektorskiej.

3. Metodologia badań

Analizę wyników badań przeprowadzono za pomocą wybranych narzędzi statystycznych. Porównania odpowiedzi w grupach wykonano za pomocą testu chi-kwadrat lub dokładnego testu Fishera, gdy założenia testu chi-kwadrat dotyczące tzw. liczebności oczekiwanych nie były spełnione. Zależności pomiędzy odpowiedziami na pytania analizowano za pomocą współczynnika korelacji Spearmana. W opisie wyników przyjęto poziom istotności 0,05, a więc wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych zależnościach⁴. W poniższych tabelach (1–9) zestawiono wskazania trzech grup; ciemniejszym kolorem zaznaczono stwierdzenia, w których odnotowano istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami.

Założono, że najistotniejsze różnice będą występowały pomiędzy grupą C1 i PL. Sprawdziło się to w przypadku następujących stwierdzeń: „używanie słownika (tłumacza) on-line podczas zajęć pomaga w nauce”, „budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń”, „samodzielne uczenie się nowych słów i reguł daje lepsze efekty niż wspólna praca nad projektami/zadaniami” oraz „reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku” i „najlepiej uczyć się języka, tłumacząc teksty”. Przekonania te były wskazywane najczęściej przez grupę C1, najrzadziej przez studentów polskich.

⁴ Analizę wykonano w programie R, wersja 4.4.0. R Core Team (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, [on-line:] <https://www.R-project.org/> (dostęp: 1 III 2024).

4. Analiza i interpretacja wyników

Pierwsze dwa stwierdzenia dotyczyły sposobów opanowania podsystemu leksykalnego. Wskazano dwie możliwości – wielokrotne powtarzanie nowych słów oraz pracę z tekstami, w których one występują. Pamięciowe utrwalanie słownictwa zostało uznane za sposób skuteczny przez 86% studentów z grupy C1 (53% odpowiedzi „przeważnie tak” i 33% „całkowicie się zgadzam”), 85% z grupy C2 (odpowiednio 47,5% i 37,5%) oraz 70% studentów polskich (54% i 16%). Wszystkie grupy doceniają także pracę z tekstem jako sposób utrwalania słownictwa. Statystyki te pokazują, że studenci korzystają z różnych sposobów uczenia się leksyki, traktując je komplementarnie. Szczegółowe rozkłady wyników dla poszczególnych stwierdzeń zastawiono w kolejnych tabelach.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest ich ciągle powtarzanie.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	p = 0,058
	Czasami tak	9 (13,64%)	11 (13,75%)	14 (29,17%)	
	Przeważnie tak	35 (53,03%)	38 (47,50%)	26 (54,17%)	
	Całkowicie się zgadzam	22 (33,33%)	30 (37,50%)	8 (16,67%)	
Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest praca z tekstami, w których występują.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,99
	Czasami tak	10 (15,15%)	12 (15,00%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	33 (50,00%)	41 (51,25%)	24 (50,00%)	
	Całkowicie się zgadzam	23 (34,85%)	27 (33,75%)	18 (37,50%)	

Tabela 1. Zestawienie wyników dla pytań dotyczących sposobów nauki słownictwa (oprac. własne)

Trzecie stwierdzenie dotyczyło korzystania ze słowników oraz programów do tłumaczenia on-line podczas zajęć. W tym przypadku różnice pomiędzy kolejnymi grupami były wyraźniejsze. Studenci z Chin częściej zgadzają się ze stwierdzeniem, że translatory są narzędziem pomocnym – w grupie C1 38% studentów wskazało odpowiedź „przeważnie tak”, a aż 44% zdecydowanie się z tym stwierdzeniem zgodziło. Odsetek ten spada w grupie C2: 36% odpowiedzi „przeważnie

tak” i 32% „całkowicie się zgadzam”, a najniższy jest w grupie respondentów polskich – odpowiednio 35% i 17%. Używanie słowników on-line podczas zajęć budzi wiele kontrowersji – z jednej strony możliwość szybkiego przetłumaczenia nowego słownictwa czy całych fraz może przyspieszyć proces rozumienia tekstu lub pomóc znaleźć właściwe znaczenie słów; z drugiej strony blokuje strategię wnioskowania z kontekstu, budowania znaczenia na podstawie dostępnych wskazówek oraz podejmowania prób zrozumienia tekstu pomimo braków językowych. Używanie translatorów w sytuacjach krytycznych należy uznać za potrzebne i wskazane, jednak czas na zajęciach powinien zostać wykorzystany na budowanie efektywnych strategii uczenia się, koncentrację i wysiłek intelektualny – użycie telefonu częstokroć niweluje tę konieczność, bez której proces uczenia się nie jest jednak skuteczny. Efektywność zapamiętywania zależy bowiem od głębokości przetwarzania⁵.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Używanie słownika (tłumacza) on-line podczas zajęć pomaga w nauce.	Zupełnie się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	4 (8,33%)	p ⁶ = 0,007*
	Czasami tak	11 (16,67%)	24 (30,00%)	19 (39,58%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	29 (36,25%)	17 (35,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	29 (43,94%)	26 (32,50%)	8 (16,67%)	

Tabela 2. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego używania słowników on-line podczas zajęć (oprac. własne)

Kolejna kwestia wzbudziła więcej kontrowersji. Stwierdzenie sformułowano następująco: „budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń”. Pomysł na dołączenie tej opinii zrodził się na skutek obserwacji podczas zajęć. Można odnieść wrażenie, że odpowiadając na różnego rodzaju pytania, studenci częściej korzystają z dostępnych

⁵ Potwierdza to szereg eksperymentów o charakterze empirycznym (np. te prowadzone przez Fergusona Craika, Roberta Lockharta, Endela Tulvinga) oraz badań z wykorzystaniem pozytonowej tomografii komputerowej (zob. Żylińska 2013: 41).

⁶ Wartości *p* poniżej 0,05 wskazują istotne statystycznie różnice między grupami. W tabelach zostały one oznaczone * oraz zaprezentowane na ciemniejszym tle.

struktur i słownictwa, niż podejmują wysiłek sformułowania „prawdziwej” odpowiedzi. Przykładowo na pytanie: „Co robiłeś wczoraj?” można usłyszeć odpowiedź: „Robiłem zakupy”, po czym po pytaniu: „Gdzie robiłeś zakupy?” okazuje się, że właściwie była to tylko przykładowa, a niekoniecznie prawdziwa odpowiedź. Ze sformułowaniem, że poprawność jest istotniejsza niż znaczenie, zgodzili się przede wszystkim studenci z grupy C1 (44% i 17% odpowiedzi „przeważnie tak” i „całkowicie się zgadzam”), zdecydowanie rzadziej studenci z grupy C2 (19% i 14%), a najrzadziej polscy respondenci – jedynie 12% i 4%. Kształcenie umiejętności opisywania rzeczywistości oraz wyrażania własnych sądów na różne tematy uznaje się za prymarne cele edukacji językowej, istotniejsze niż poprawność formułowanych wypowiedzi. Opanowanie reguł gramatycznych powinno być podporządkowane kształceniu umiejętności „rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ 2003: 102). Język jest bowiem narzędziem do działania językowego, a zatem sama znajomość jego elementów i umiejętność ich zastosowania w rozwiązywaniu zadań testowych nie zawsze przekłada się na sprawne posługiwanie się nim.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń.	Zupełnie się nie zgadzam	2 (3,03%)	12 (15,00%)	30 (62,50%)	p < 0,001*
	Czasami tak	24 (36,36%)	42 (52,50%)	10 (20,83%)	
	Przeważnie tak	29 (43,94%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	
	Całkowicie się zgadzam	11 (16,67%)	11 (13,75%)	2 (4,17%)	

Tabela 3. Zestawienie wyników dla opinii, że poprawność językowa jest ważniejsza niż przekazywanie własnej opinii (oprac. własne)

Kolejna opinia dotyczyła nauczania gramatyki. Podstawowe rozróżnienie obejmuje dwa sposoby wprowadzania materiału – metodę indukcyjną i dedukcyjną. Techniki dedukcyjne opierają się na opisowym przedstawieniu problemu gramatycznego przez nauczyciela oraz przygotowaniu odpowiedniego zestawu ćwiczeń, które w początkowej fazie koncentrują się na automatyzacji nowo poznanych struktur, a następnie na ich poprawnym użyciu w działaniu językowym. Choć kolejne etapy są podobne w obu metodach, w podejściu indukcyjnym reguły

gramatyczne nie są bezpośrednio objaśniane przez nauczyciela, lecz formułowane przez uczących się na podstawie dostarczonych im materiałów. Jak podkreśla Joanna Machowska, „uczący się sami odkrywają reguły i zasady. Sprzyja to nie tylko lepszemu zapamiętywaniu, ale także otwiera możliwości produkcji. Uczący się, wysnuwając wnioski, muszą je wypowiadać. Potem, podobnie jak w przypadku metody dedukcyjnej, następuje faza automatyzacji, a następnie ponownie produkcji” (Machowska 2022: 97).

Ze stwierdzeniem, że samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest skuteczniejsze niż ich bezpośrednie przedstawianie przez nauczyciela, zgodziło się jedynie 34% studentów bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce, 31% osób uczących się w obu systemach oraz 66% studentów polskich.

Z powyższym zagadnieniem skorelowana była również opinia dotycząca wprowadzania reguł gramatycznych w języku chińskim. W tym przypadku odsetek osób zgadzających się ze stwierdzeniem malał w kolejnych grupach: w grupie C1 76% respondentów wybrało odpowiedź „przeważnie tak” lub „zdecydowanie się zgadzam”, w grupie C2 było to 47% osób, wśród studentów polskich natomiast jedynie 14% uznało, że zasady gramatyczne powinny być przedstawiane w języku ojczystym.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest lepsze niż podawanie reguł przez nauczyciela.	Zupełnie się nie zgadzam	9 (13,64%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	p = 0,006*
	Czasami tak	35 (53,03%)	32 (40,00%)	10 (20,83%)	
	Przeważnie tak	9 (13,64%)	20 (25,00%)	14 (29,17%)	
	Całkowicie się zgadzam	13 (19,70%)	13 (16,25%)	18 (37,50%)	
Reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	7 (8,75%)	15 (31,25%)	p < 0,001*
	Czasami tak	16 (24,24%)	35 (43,75%)	26 (54,17%)	
	Przeważnie tak	23 (34,85%)	16 (20,00%)	5 (10,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	27 (40,91%)	22 (27,50%)	2 (4,17%)	

Tabela 4. Zestawienie wyników dla pytań dotyczących nauki reguł gramatycznych (oprac. własne)

W obowiązującym obecnie podejściu zadaniowym techniki oparte na indukcji są szczególnie istotne ze względu na to, że w założeniu rozwijają potencjał uczących się do odkrywania i przyswajania zasad rządzących językiem. Jak pisze J. Machowska, „Wszyscy nauczyciele JPJO doskonale wiedzą, że ta metoda nie jest z entuzjazmem przyjmowana przez uczących się z Chin. Przyzwyczajeni do tego, że nauczyciel jest centralnym punktem każdych zajęć i to na nim powinna skupić się uwaga, niechętnie zajmują jego miejsce i z oporami zgadzają się, aby to oni byli w centrum” (ibid.: 97–98). Pogląd ten podzielają także inni dydaktycy (zob. np. Pietrzak 2021; Terka 2022). Co więcej, potwierdzają to sami studenci. Jak relacjonuje J. Machowska, wśród 20 kursantów, którzy odpowiedzieli na trzy pytania dotyczące preferowanych przez nich sposobów uczenia się gramatyki, 12 osób (a zatem 60%) za najlepszą uznało sytuację, kiedy nauczyciel objaśnia wszystko, a tylko 2 osoby wybrały metodę indukcyjną. Reszta badanych stwierdziła, że woli uczyć się gramatyki języka polskiego „przy okazji” (Machowska 2022: 98). Z kolei w badaniu przeprowadzonym przez Huiling Zhang na pytanie: „W jaki sposób chciałbyś/chciałabyś, aby były prowadzone zajęcia z gramatyki?” chińscy respondenci (studenci chińskich polonistyk uczestniczący w semestralnych lub rocznych programach języka i kultury organizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim) najczęściej wybierali opcje: „indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach, lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń” (40%), „indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach” (30%), „poprzez prezentację formalnych wzorów odmian, tabel itp., popartą objaśnieniami przy użyciu właściwego metajęzyka w języku polskim lub angielskim czy nawet chińskim, a także ćwiczeniami gramatycznymi” (15%) oraz „w sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanym tekstach autentycznych” (15%) (Zhang 2022: 20). Jak wynika z przedstawionego zestawienia, studenci, którzy wzięli udział w badaniu, najczęściej wskazywali połączenie obu metod – indukcyjnej i dedukcyjnej, dodając do tego ćwiczenia formalne. Należy jednak zwrócić uwagę, że odpowiedzi były sformułowane przez autorkę kwestionariusza w odniesieniu do jej wiedzy z zakresu metodyki, a w badaniach wzięli udział studenci, którzy z pewnością byli nauczani metodą indukcyjną na kursach w Polsce i – jak można domniemać – oswojeni z technikami opartymi na eksplicytnym opisie systemu gramatycznego. Warto zatem od wczesnych etapów nauki przyzwyczajać studentów do obu metod przyswajania zasad językowych, nie ograniczając się tylko do jednej.

Kolejna kwestia dotyczyła sposobów przyswajania słownictwa i reguł gramatycznych – indywidualnie bądź poprzez wspólną realizację zadań i projektów.

W tym przypadku również dostrzegalne są pewne tendencje – większość studentów, którzy do tej pory uczyli się jedynie w macierzystych uczelniach, najczęściej wskazywała, że samodzielna nauka jest bardziej efektywna niż praca nad projektami (22% odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” i 26% „przeważnie się zgadzam”). Pogląd ten podzielają również respondenci z grupy C2 (odpowiednio 16% i 45%), podczas gdy studenci polscy zgodzili się z nim jedynie w 16% (po 8% odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” i „przeważnie tak”). Pytanie to nawiązywało do podejścia działaniowego, które należy uznać za koncepcję dominującą w dydaktyce języków obcych w Europie (zob. ESOKJ 2003; Janowska 2011). Studenci polscy przygotowujący się do zawodu nauczyciela z pewnością w swojej pracy dydaktycznej będą opierać się na założeniach podejścia komunikacyjnego i metodyki zadaniowej. Podejście to pozwala bowiem na integrowanie wiedzy językowej z umiejętnością praktycznego jej zastosowania, czego często brakuje studentom chińskim.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Samodzielne uczenie się nowych słów i reguł daje lepsze efekty niż wspólna praca nad projektami/zadaniami.	Zupełnie się nie zgadzam	5 (7,58%)	8 (10,00%)	10 (20,83%)	p < 0,001*
	Czasami tak	27 (40,91%)	23 (28,75%)	30 (62,50%)	
	Przeważnie tak	17 (25,76%)	36 (45,00%)	4 (8,33%)	
	Całkowicie się zgadzam	17 (25,76%)	13 (16,25%)	4 (8,33%)	

Tabela 5. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego samodzielnego uczenia się oraz pracy zespołowej (oprac. własne)

Kolejny punkt dotyczył języka edukacji. Studenci, którzy uczyli się w Polsce, z pewnością brali udział w zajęciach, podczas których językiem wykładowym była polszczyzna. Podobnie jest w przypadku zajęć językowych prowadzonych w Chinach przez polskich lektorów. Niemniej jednak duża część zajęć na studiach polonistycznych w Kraju Środka prowadzona jest w języku chińskim. Sami studenci doceniają ten sposób, ponieważ jest on komfortowy i umożliwia zrozumienie treści pomimo braków językowych. Na pewnym etapie może jednak przeszkadzać i sprawiać, że studenci nie rozwijają repertuaru efektywnych strategii uczenia się i komunikacyjnych. Studenci, którzy doświadczyli nauczania tylko w języku polskim, zdecydowanie bardziej doceniają prowadzenie zajęć w języku docelowym. W grupie C2 ponad 60% zgadza się ze stwierdzeniem, że najlepiej, jeśli zajęcia są prowadzone tylko po polsku, podczas gdy w grupie C1

stopień zgodności wynosi niecałe 25% (łącznie dla odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” i „przeważnie się zgadzam”). Polacy również uważają, że prowadzenie zajęć w języku docelowym daje dobre efekty edukacyjne – z tą opinią zgadza się blisko 65% respondentów.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Najlepiej, jeśli zajęcia są prowadzone tylko po polsku.	Zupełnie się nie zgadzam	26 (39,39%)	6 (7,50%)	11 (22,92%)	p < 0,001*
	Czasami tak	23 (34,85%)	17 (21,25%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	16 (24,24%)	31 (38,75%)	17 (35,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	1 (1,52%)	26 (32,50%)	14 (29,17%)	

Tabela 6. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego języka, w którym prowadzone są zajęcia (oprac. własne)

Jeżeli chodzi o sposoby doskonalenia sprawności komunikacji ustnej, większość osób docenia możliwość kontaktu z Polakami. Ponownie najwyższy wskaźnik zgodności z tym stwierdzeniem odnotowano w grupie osób, które uczyły się w Polsce, oraz wśród respondentów polskich. Najmniej respondentów, ale wciąż jest to odsetek wysoki, zgodziło się z tą opinią w grupie C1 – 35% odpowiedzi „przeważnie tak” i 53% „całkowicie się zgadzam”. W grupie C2 proporcje te wynoszą odpowiednio 31% i 6%, a wśród respondentów polskich zgodność wynosi sumarycznie 94%.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Kontakt z Polakami i mówienie po polsku z innymi obcokrajowcami to najlepsza praktyka językowa.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,191
	Czasami tak	8 (12,12%)	6 (7,50%)	3 (6,25%)	
	Przeważnie tak	23 (34,85%)	25 (31,25%)	9 (18,75%)	
	Całkowicie się zgadzam	35 (53,03%)	49 (61,25%)	36 (75,00%)	

Tabela 7. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego roli używania polszczyzny w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka (oprac. własne)

Inną techniką rozwijania komunikacji ustnej jest odgrywanie scenek podczas zajęć lekcyjnych. Większość respondentów we wszystkich grupach zgodziła się, że jest to sposób skuteczny.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Odgrywanie scenek jest dobrą metodą uczenia się mówienia.	Zupełnie się nie zgadzam	2 (3,03%)	2 (2,50%)	2 (4,17%)	p = 0,685
	Czasami tak	6 (9,09%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	32 (40,00%)	19 (39,58%)	
	Całkowicie się zgadzam	33 (50,00%)	31 (38,75%)	21 (43,75%)	

Tabela 8. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego efektywności odgrywania scenek dialogowych (oprac. własne)

Ostatnie stwierdzenie dotyczyło roli tłumaczenia jako sposobu nauki języka. Metodę tę najbardziej cenią studenci, których cała edukacja przebiegała w Chinach – 38% odpowiedzi „przeważnie tak” i 32% „zdecydowanie się zgadzam”. Odsetek ten spada w grupie C2 – odpowiednio 37% i 26% – a w grupie PL wynosi jedynie 14% i 8%. Wydaje się, że techniki tłumaczeniowe powinny być wdrażane jedynie przez nauczycieli, którzy posługują się językiem chińskim. Możliwe jest jednak zastosowanie tłumaczenia także na zajęciach prowadzonych przez polskich lektorów. Przykładowo można poprosić studentów, aby po napisaniu tekstu w języku polskim przetłumaczyli go na język chiński, a następnie z języka chińskiego ponownie na polski (bez sięgania do pierwotnej wersji tekstu). Można również odwoływać się do języka ojczystego uczniów podczas wprowadzania nowych struktur gramatycznych. Studenci tłumaczą wówczas przykładowe zdania i struktury na język ojczysty, dyskutują konteksty użycia form językowych oraz sprawdzają, czy wszyscy tak samo rozumieją funkcję nowo wprowadzonych zagadnień. Dzięki temu zyskują większą świadomość ich użycia i mogą wspólnie odkryć zasady rządzące zarówno językiem polskim, jak i chińskim.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Najlepiej uczyć się języka, tłumacząc teksty.	Zupełnie się nie zgadzam	3 (4,55%)	5 (6,25%)	12 (25,00%)	p < 0,001*
	Czasami tak	17 (25,76%)	24 (30,00%)	25 (52,08%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	30 (37,50%)	7 (14,58%)	
	Całkowicie się zgadzam	21 (31,82%)	21 (26,25%)	4 (8,33%)	

Tabela 9. Zestawienie wyników dla pytania dotyczącego roli tłumaczenia (oprac. własne)

Podsumowanie

Nauczyciele, którzy zaczynają pracować z grupami chińskimi, szybko zauważają, że podejście do nauki języka i preferowane metody pracy studentów różnią się od metod promowanych na gruncie współczesnej metodyki języków obcych – metodyki na wskroś europejskiej, w literaturze tematu nazywanej światową. Należy jednak pamiętać, że – obok modelu nam znanego – istnieje jeszcze inny, usankcjonowany wielowiekową tradycją model konfucjański. Kwestią kluczową jest chęć poznania podstaw filozoficznych i aksjologicznych, które ukształtowały system edukacji w Chinach. Poznając je, oswajamy się ze sposobami uczenia się, które ukształtowały preferencje edukacyjne studentów. Nadrzędnym celem, ale i największym wyzwaniem dla wykładowców pracujących z Chińczykami jest wykorzystanie dotychczasowych, opartych na konfucjanizmie, przyzwyczajzeń i umiejętności studentów oraz wprowadzanie nowych metod poszukiwania wiedzy, bliższych stylowi sokratejskiemu. Takie połączenie może znacząco zwiększyć efektywność procesu przyswajania języka. Z tego względu rolę prowadzącego zajęcia jest także wskazywanie innych sposobów uczenia się oraz rozwijanie świadomości metakognitywnej uczących się. Umiejętność refleksyjnej analizy własnych przyzwyczajzeń edukacyjnych w świetle nowo poznanych możliwości warunkuje bowiem podejmowanie prób wyjścia poza przyjęte do tej pory schematy i poszukiwanie nowych dróg samokształcenia i rozwoju. Opinię tę podzielają chińscy wykładowcy – Zhao Gang, charakteryzując studentów polonistyki, zwraca uwagę na fakt, że często brakuje im wiedzy, jak się uczyć, w jaki sposób wykorzystać wolny czas na używanie języka, jak aktywnie rozwijać

zainteresowanie Polską i budować motywację do nauki. Zwraca także uwagę, że studenci pilnie wykonują zadania domowe i realizują polecenia nauczyciela, ale brakuje im samodzielności (Zhao 2010: 132). Z tego względu, aby zoptymalizować efekty poznawania języka i kultury polskiej, konieczne jest wskazywanie nowych technik uczenia się – nie tylko poprzez sumienną pracę w sali wykładowej, lecz także poprzez samodzielne poszukiwanie nowych sposobów rozwijania wiedzy i umiejętności.

Bibliografia

- Błazińska H.J., 2020, *System nauczania w dawnych Chinach*, [w:] J. Marszałek-Kawa, K. Zamasz (red.), *Chiny z perspektywy XXI wieku*, „Biblioteka Azji i Pacyfiku”, Toruń, s. 159–171.
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gu M., 2014, *Cultural Foundations of Chinese Education*, „Brill’s Series on Chinese Education”, 1, Leiden–Boston.
- Gut A., 2017, *Kulturowo-językowe uwikłanie atrybucji społecznych w obszarze moralności i epistemologii*, [w:] Y. Mao (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Kanton, s. 213–232.
- Hall E.T., 1984, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa.
- Heine S.J. i in., 2001, *Divergent Consequences of Success and Failure in Japan and North America: An Investigation of Self-Improving Motivations and Malleable Selves*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 81, nr 4, s. 599–615.
- Hofstede G., 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, 11, Kraków.
- Machowska M., 2022, „Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem*.

- O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków, s. 95–112.
- Mańkowska A., 2021, *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, „Psychologia i Pedagogika – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu”, nr 352, Poznań.
- Nisbett R.E., 2010, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*, tłum. M. Szymczukiewicz, „Mistrzowie Psychologii”, Sopot.
- Pietrzak S., 2021, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, „Studia Glottodydaktyczne”, s. 168–177.
- Prizel-Kania A., 2022, *Wymiary kultur oraz ich wpływ na proces uczenia się i komunikację w języku polskim jako obcym*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków, s. 59–74.
- Richards J.C. i in., 2005, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow.
- Rushton J.P., Jensen A.R., 2006, *The Totality of Available Evidence Shows the Race IQ Gap Still Remains*, „Psychological Science”, t. 17, nr 10, s. 921–922.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Stevenson H.W., Stigler J.W., 1992, *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*, New York–London.
- Terka B., 2022, *I Chińczykom gramatyka problemy sprawia, czyli o wyzwaniach składniowych (i nie tylko) chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków, s. 113–132.
- Zhang H., 2022, *Potrzeby chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków, s. 13–38.
- Zhao G., 2010, *Dydaktyka polonistyczna na BFSU – realia i wyzwania*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009*, Tokio, s. 129–134.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

ABSTRAKT

Artykuł wpisuje się w cykl badań nad kulturami edukacji ze szczególnym uwzględnieniem stylu sokratejskiego, właściwego dla kontekstu szeroko pojmowanego Zachodu, oraz modelu konfucjańskiego – typowego dla krajów Azji Wschodniej. W części teoretycznej przybliżone zostaną oba modele w odniesieniu do celów kształcenia, roli nauczyciela, powinności ucznia oraz relacji panujących w środowisku nauczania. W części badawczej przedstawione zostaną wyniki badań ankietowych. W badaniu wzięli udział studenci chińskich polonistyk oraz studenci polscy jako grupa kontrolna – łącznie 194 respondentów. Wśród zmiennych wpływających na preferencje edukacyjne centralne miejsce zajmuje doświadczenie edukacyjne. Z tego względu analizę prowadzono w podziale na trzy grupy: studentów chińskich, którzy uczyli się wyłącznie w rodzimych ośrodkach; studentów chińskich, którzy przez dłuższy czas kształcili się w polskich uczelniach, oraz studentów polskich, którzy w przyszłości zostaną nauczycielami języka polskiego. Analiza wyników wskazuje na rozbieżności w postrzeganiu efektywności różnych technik nauczania i uczenia się podsystemów języka oraz rozwijania działań komunikacyjnych.

Słowa kluczowe: kultura, model sokratejski, model konfucjański, styl uczenia się, studenci chińscy

HUILING ZHANG 

Zhejiang International Studies University, Uniwersytet Jagielloński

DLACZEGO POLSKI?

**Motywacja do nauki mniej popularnych języków obcych
na przykładzie chińskojęzycznych studentów kierunków polonistycznych**

Why Polish? Motivation to Learn Less Commonly Taught Foreign Languages on the Example of Chinese-speaking Students of Polish Studies

Polish is considered one of the less commonly taught foreign languages and is offered at many universities in China. Research on the motivations of Chinese-speaking students to learn Polish can help enhance the quality of teaching in Polish studies within China. This study, which collected data from students at three universities in Shanghai and Zhejiang Province, aims to identify the primary motivations driving these Polish studies students and to explore any changes in their motivation over time. Both quantitative and qualitative analysis methods were employed. The findings reveal that the respondents' motivations for learning Polish are primarily linked to educational goals and personal development, rather than career aspirations or a strong affection for the Polish language. Additionally, new interests, positive attitudes, and effective teaching methods appear to have positively influenced the learners' motivations.

Keywords: Polish as a foreign language, less commonly taught languages, Chinese-speaking students, motivation

Wstęp

Dzięki rozwojowi współpracy między Chińską Republiką Ludową (ChRL) a pozostałymi krajami świata Chińczycy posługujący się tzw. mniej popularnymi

językami¹ są coraz bardziej poszukiwani na rynku pracy. W związku z tym na chińskich uczelniach powstały ośrodki umożliwiające naukę różnorodnych języków. Według danych Ministerstwa Edukacji ChRL z 2021 r. liczba kierunków studiów licencjackich związanych z mniej popularnymi językami w całych Chinach wynosiła ponad 580 (Su i Dong 2021: 77). Polszczyzna jako jeden z tych języków jest szczególnie ceniona. Do maja 2020 r. można było jej się uczyć na 19 chińskich uniwersytetach², zlokalizowanych w gospodarczo bardziej rozwiniętych miastach Chin. Warto zatem przyrzeć się glottodydaktyce polonistycznej pod różnymi względami w kontekście nauczania chińskojęzycznych studentów.

Motywacja to ogólny termin określający wszelkie procesy związane z rozpoczynaniem, kierowaniem i utrzymywaniem aktywności fizycznej i psychicznej³ (Zimbardo i in. 2005: 362). Jest ona jednym z najważniejszych zagadnień w dziedzinie glottodydaktycznej prawdopodobnie od połowy XX w. W 1959 r. Robert C. Gardner i Wallace E. Lambert na podstawie swoich badań potwierdzili, że czynnik „motywacyjny” był związany z osiągnięciami w nauce języka francuskiego jako drugiego wśród uczniów w Montrealu (Gardner i Lambert, 1959). Gardner później podkreślił, że motywacja jest istotna w określaniu, jak aktywnie dana osoba pracuje nad przyswojeniem materiału językowego (Gardner 1985: 147). Jak zauważył, pojęcie motywacji dotyczy pytania: „Dlaczego dany organizm

¹ Chodzi o 非通用语种. Jego angielskim odpowiednikiem może być określenie *less commonly taught languages*, które według Narodowej Rady Rzadziej Nauczanych Języków (ang. The National Council of Less Commonly Taught Languages) Stanów Zjednoczonych dotyczy wszystkich języków innych niż angielski oraz powszechnie nauczanych języków europejskich, takich jak niemiecki, francuski i hiszpański. Zob. National Council of Less Commonly Taught Languages, *Frequently Asked Questions*, [on-line:] <https://ncolctl.org/about/frequently-asked-questions/#toggle-id-2> (dostęp: 8 II 2025). W pracy pt. *Badania nad rozwojem glottodydaktyki w Chinach (1949–2009)* (chiń. 中国外语教育发展研究 (1949–2009)), zredagowanej przez Dai Weidonga i Hu Wenzhonga, termin ten oznacza języki poza angielskim, rosyjskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim, japońskim i arabskim (Dai i Hu 2009: 412). Zhao Gang przedstawił, że na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych ponad 20 języków europejskich oprócz angielskiego, niemieckiego, francuskiego i hiszpańskiego zostało uznanych za tzw. mniej popularne języki obce (Zhao 2014: 104). W niniejszym tekście stosuję określenie „mniej popularne języki” jako ekwiwalent dla 非通用语种 w znaczeniu podanym przez Dai i Hu.

² Informacja pochodzi ze strony Instytutu Polskiego w Pekinie: *Nauka polskiego w Chinach*, [on-line:] <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> (dostęp: 8 II 2025).

³ Tłumaczenie z języka angielskiego – przekład własny. Oryginalny zapis: „Motivation is the general term for all the processes involved in starting, directing, and maintaining physical and psychological activities”. Wszystkie tłumaczenia z języków obcych przytoczone w niniejszej pracy mają charakter autorski, chyba że zaznaczono inaczej.

zachowuje się tak, jak się zachowuje?”⁴ (ibid.: 50). Wiedza na temat tego, dlaczego i po co uczniowie uczą się języków obcych, zwłaszcza mniej popularnych, może być pomocna, a nawet konieczna dla glottodydaktyków w zrozumieniu zachowania tych uczniów i przewidywaniu ich osiągnięć w nauce języków.

Mimo że spośród wszystkich mniej popularnych języków polski cieszy się w Chinach dość długą historią nauczania, opublikowanych badań nad motywacją chińskojęzycznych studentów do jego uczenia się jest niewiele. Agnieszka Jasińska, która w 2000 r. zaczęła uczyć Chińczyków języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, celowo nie pytała swoich studentów o przyczynę wyboru kierunku studiów. Zdała sobie sprawę, że wybór ten jest zazwyczaj przypadkowy. Jak napisała,

[...] wynik egzaminu maturalnego decyduje o przyjęciu na takie a nie inne studia. Studenci Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych, a zwłaszcza ich rodzice, cieszyli się już z faktu, że dostali się na studia w Pekinie. To, że swoje marzenia o medycynie, finansach, anglistyce musieli zrewidować na rzecz bliżej nieznanego języka, nie stanowiło większego problemu. Wobec takiej sytuacji, gdy do wyboru (bo czasami taki wybór istniał) mieli przykładowo albański, czeski lub polski, wybierali niejednokrotnie ten ostatni dlatego tylko, że w szkole średniej słyszeli o Madame Curie, którą z Polską kojarzyli (Jasińska 2015: 97).

Powód związany z wynikiem matury niewiele się zmienił na przestrzeni lat. W roku 2016/2017 Mao Rui przeprowadziła badanie ankietowe wśród chińskich studentów odbywających roczny kurs języka polskiego w Polsce. Zadała pytanie o wybór kierunku studiów i motywację do nauki języka polskiego. Okazało się, że „Polska i polonistyka dla większości badanych nie była ich samodzielnym wyborem” (Mao 2018: 61). Prawie połowa ankietowanych przyznała, że

ze względu na wyniki egzaminu dojrzałości [...] skierowano ich na filologię polską. Po prostu zdający maturę może przekroczył próg przyjęcia określany przez dany uniwersytet, ale z powodu dużej liczby chętnych na niektóre popularne kierunki (w tym przypadku nauki języków popularnych np. anglistykę, germanistykę lub filologię hiszpańską) nie został przyjęty. Wtedy został skierowany przez uczelnię na filologię mniej popularne (w tym przypadku np. filologię polską, czeską itd.) (ibid.: 61).

⁴ Zapis oryginalny: „Why does an organism behave as it does?”.

Należy jednak podkreślić, że w badaniu ponad połowa studentów wybrała studia polonistyczne dlatego, że interesowała się językami obcymi (ibid.: 60). Do tej pory brakuje jednak osobnej, dogłębnej próby badawczej poświęconej motywacji chińskojęzycznych studentów polonistyki. Niniejsza praca ma zatem na celu uzupełnienie tej luki i próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- (1) Jakie motywacje do nauki języka ma omawiana grupa uczących się JPIO?
- (2) Czy u jej członków wystąpiła zmiana motywacji? Jeśli tak, to jaka ona jest i dlaczego?

Metodologia

W tym artykule wykorzystano dane uzyskane z badania przeprowadzonego w 2022 r., w którym Chińczycy studiujący w Szanghaju i prowincji Zhejiang zostali zapytani o motywacje do uczenia się języków Europy Środkowo-Wschodniej (zob. Zhang 2022). Wśród respondentów było 68 studentów polonistyki pochodzących z trzech uczelni. Podstawowe informacje dotyczące tej grupy badanych przedstawia tabela 1.

Badanie zrealizowałam w formie ankiety internetowej. Przy opracowywaniu kwestionariusza korzystałam z literatury przedmiotu, zwłaszcza ze wzoru w artykule Wang Wanying (Wang 2005: 42, 46). Zmodyfikowałam go po pilotażu przeprowadzonym wśród 28 studentów Katedry Języków Czeskiego i Polskiego ZISU. Właściwe badanie odbyło się w języku chińskim w połowie czerwca 2022 r. on-line na platformie wx.cn.

Ankieta składała się z trzech części. Pierwsze pytania miały zebrać dane respondentów, takie jak uniwersytet, kierunek i rok studiów oraz czas rozpoczęcia nauki języka polskiego. W drugiej części do pomiaru motywacji do nauki polskiego zastosowano pięciostopniową skalę Likerta (od opcji A – „zdecydowanie się zgadzam” – do opcji E – „zdecydowanie się nie zgadzam”)⁵. Na końcu badania zostali zapytani o ewentualną zmianę motywacji do nauki języka i o przyczynę tej zmiany.

⁵ Osoba, która w ankiecie zadeklarowała, że zaczęła uczyć się języka polskiego przed studiami, nie miała do wyboru odpowiedzi „Wysoka szansa na zostanie przyjętym(-tą) przez uczelnię”.

INFORMACJA	KATEGORIA	SUMA	%
Uczelnia	Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (ang. Shanghai International Studies University, dalej: SISU)	12	18%
	Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Zhejiang w Hangzhou (ang. Zhejiang International Studies University, dalej: ZISU)	17	25%
	Uniwersytet Języków Obcych Zhejiang Yuexiu w Shaoxingu (ang. Zhejiang Yuexiu University, dalej: ZYU)	39	57%
Rok studiów licencjackich	I	34	50%
	II	0	0%
	III	34	50%
	IV	0	0%
Rozpoczęcie nauki języka polskiego	Przed studiami	1	1%
	Na studiach	67	99%

Tabela 1. Podstawowe informacje o badanych studentach polonistyki⁶ (źródło: opracowanie własne⁷)

Odesłane kwestionariusze przeanalizowano w sposób hybrydowy. Przy analizie wybranych przez respondentów motywacji każdej z opcji przyporządkowano punkty: A – 5 punktów, B – 4 punkty, C – 3 punkty, D – 2 punkty i E – 1 punkt. Motywacja, która uzyskała najwyższą średnią ocen, została uznana za najsilniejszą i najbardziej powszechną pośród badanych studentów. Treść odpowiedzi na otwarte pytania: „Jak wyglądała zmiana motywacji?” oraz „Co spowodowało tę zmianę?” została przeanalizowana zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Dla pierwszego pytania odpowiedzi zawierające sformułowania typu „zaczynam lubić/interesować się”, „aktywne i pozytywne nastawienie”, „chcę się uczyć, chcę studiować/podróżować/pracować w Polsce” itp. oznaczono jako pozytywną zmianę, z kolei odpowiedzi takie jak: „biernie się uczyć” czy „nie nadaję się do nauki języka” uznano za zmianę negatywną. Wszystkie opisy dotyczące przemiany motywacji poddano kodowaniu i kategoryzowaniu. Wymiary kodów

⁶ Studia licencjackie w ChRL trwają cztery lata. W badaniu brakowało studentów II i IV roku, gdyż polonistyki wymienionych uniwersytetów prowadziły nabory co dwa lata.

⁷ Wszystkie tabele i wykresy zamieszczone w niniejszej pracy stanowią opracowanie własne, chyba że zaznaczono inaczej.

zostały zidentyfikowane na podstawie częstości występowania danych słów. W odpowiedziach respondentów często pojawiał się np. wyraz „kultura”, dlatego ustalono go jako jedną z etykiet do przypisywania fragmentom tekstów. Pod tym hasłem wyodrębniono dwie kategorie: „kultura – ciekawość kultury” i „kultura – chęć poszerzenia horyzontów”. Pojedyncza wypowiedź pisemna mogła być zakodowana kilkoma kodami. Przykładowo tekstowi „teraz jestem zainteresowana/zainteresowany nauką języka polskiego i aktywniej go się uczę; dzięki moim studiom poznałam/poznałem polską kulturę i zwyczaje i czuję, że mi się to podoba i chciałabym/chciałbym poznać więcej”⁸ przypisano kody „zainteresowanie – większe zainteresowanie”, „aktywność uczenia się – większa aktywność” oraz „kultura – ciekawość kultury”. Odpowiedzi na pytania o powody zmian motywacji zakodowano na tej samej zasadzie.

Zebrane dane zostały uporządkowane i rozliczone na platformie wx.cn, a analizę treści (kodowanie i kategoryzowanie odpowiedzi tekstowych) wykonano w aplikacji Microsoft Excel.

Wyniki badań

Tylko jeden respondent w ankiecie zadeklarował, że zaczął uczyć się języka polskiego przed studiami polonistycznymi. Był to student I roku ZISU. W tabeli 2 wymieniono w górnej części cztery motywacje, którym przyznał najwyższą liczbę punktów. Można zauważyć, że miał silne przywiązanie do polszczyzny (M2 – 5 pkt). Zainteresowanie kulturą polską (M3 – 5 pkt), chęć do nawiązania kontaktów z Polakami (M4 – 5 pkt) oraz wyjazd na studia do Polski (M5 – 5 pkt) również mocno go zmotywowały. Biorąc pod uwagę motywacje z najmniejszą liczbą punktów, widać, że perspektywy zawodowe związane z nauką języka polskiego były dla respondenta najmniej zachęcające. W kwestionariuszu zaznaczył, że po rozpoczęciu nauki na uczelni jego motywacja uległa pewnym zmianom, a mianowicie porzucił plan studiów wyższego stopnia w zakresie polonistyki. Wolał posługiwać się tym językiem głównie w komunikacji. Według jego odpowiedzi powody tej zmiany były związane z kontaktami z internautami z Polski, znaczną trudnością polszczyzny oraz większym zainteresowaniem inną dyscypliną naukową.

⁸ Zapis oryginalny: 现在对波兰语学习充满了兴趣, 更加主动去学习波兰语; 通过学习, 了解波兰文化, 风俗习惯, 觉得很喜欢并且很想继续了解。

MOTYWACJE	LICZBA PUNKTÓW
M2 ⁹ Lubię ten język.	5
M3 Interesuję się kulturą tego kraju (literaturą, muzyką, potrawami itd.).	5
M4 Chcę wykorzystać poznany język do nawiązania przyjaźni i do sprawniejszej komunikacji z ludźmi z tego kraju.	5
M5 Chcę wyjechać tam na studia.	5
M9 Chcę poszerzyć swoje horyzonty, nauczyć się nowych rzeczy.	4
M1 Przyda się w podróży do tego kraju.	3
M8 Po prostu chcę poznać nowy język.	3
M12 Chcę uczyć obcokrajowców chińskiego.	3
M6 Chcę wyjechać tam za pracę.	2
M7 Uważam, że ten język przyda mi się w szukaniu pracy.	2
M10 Uważam, że Chiny mają dobre relacje z tym krajem, nauka języka na pewno przyda się przy szukaniu pracy.	2
M11 Chcę pracować w dyplomacji.	1

Tabela 2. Liczba punktów przypisana motywacjom przez respondenta, który zaczął uczyć się polskiego przed podjęciem studiów wyższych

Pozostali badani (67 osób) rozpoczęli naukę języka polskiego na studiach. Wynik obliczenia średnich ocen poszczególnych motywacji zaznaczonych przez tych respondentów znajduje się w tabeli 3. Łatwo zauważyć, że możliwość dostania się na docelowy uniwersytet stanowiła najsilniejszą motywację przy wyborze polszczyzny jako kierunku studiów (M1 – 3,94 pkt). Sama chęć zdobywania nowych doświadczeń i wiedzy również mocno zachęciła omawianą grupę studentów do podjęcia nauki języka polskiego (M10 – 3,91 pkt). Umieszczona na trzecim miejscu w rankingu motywacja „Po prostu chcę poznać nowy język” (M9 – 3,52 pkt) wskazuje na zainteresowanie badanych osób samymi językami obcymi. Respondenci nie wykazali jednak dużej sympatii do poznawanego języka (M3 – 2,99 pkt). Nie byli oni także mocno zmotywowani przez ewentualną szansę pracy w docelowym kraju (M7 – 2,97 pkt).

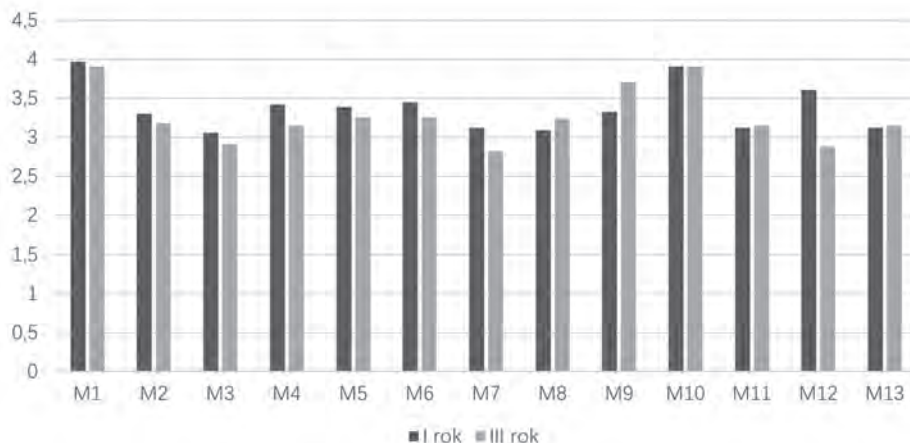
⁹ Wymienione w niniejszej pracy motywacje są numerowane zgodnie z numeracją w przeprowadzonej ankiecie.

MOTYWACJE	ŚREDNIA OCEN
M1 Wysoka szansa na zostanie przyjętym(-tą) przez uczelnię.	3,94
M10 Chcę poszerzyć swoje horyzonty, nauczyć się nowych rzeczy.	3,91
M9 Po prostu chcę poznać nowy język.	3,52
M6 Chcę wyjechać tam na studia.	3,36
M5 Chcę wykorzystać poznany język do nawiązania przyjaźni i do sprawniejszej komunikacji z ludźmi z tego kraju.	3,33
M4 Interesuję się kulturą tego kraju (literaturą, muzyką, potrawami itd.).	3,28
M2 Przyda się w podróży do tego kraju.	3,24
M12 Chcę pracować w dyplomacji.	3,24
M8 Uważam, że ten język przyda mi się w pracy.	3,16
M11 Uważam, że Chiny mają dobre relacje z tym krajem, nauka języka na pewno przyda się przy szukaniu pracy.	3,13
M13 Chcę uczyć obcokrajowców chińskiego.	3,13
M3 Lubię ten język.	2,99
M7 Chcę wyjechać tam za pracę.	2,97

Tabela 3. Średnie ocen motywacji 67 respondentów, którzy zaczęli uczyć się języka polskiego na studiach

Gdy porównamy średnie ocen wynikające z odpowiedzi badanych studentów I roku (33 osoby) i III roku (34 osoby), którzy nie mieli kontaktu z językiem polskim przed studiami, możemy dostrzec, że czas nauki języka nie miał znaczącego wpływu na ich motywacje. Motywacje nr 1: „Wysoka szansa na zostanie przyjętym(-tą) przez uczelnię” oraz nr 10: „Chcę poszerzyć swoje horyzonty, nauczyć się nowych rzeczy” dominowały w obu grupach. Motywacja M10 uzyskała w nich nawet tę samą ocenę, co prawdopodobnie oznacza, że mimo różnic w etapach studiów badani studenci polonistyki cały czas doceniali rozwój osobisty i intelektualny, jaki może przynieść nauka języka polskiego. Największa różnica (I rok 3,61 – III rok 2,88 = 0,73 pkt) dotyczy motywacji M12: „Chcę pracować w dyplomacji”. Być może wynika to z faktu, że starsi studenci lepiej znali sytuację na rynku pracy i nie przewidywali swojej przyszłości zawodowej w obszarze dyplomacji, podczas gdy młodszy wciąż mieli nadzieję na zaangażowanie w działalność międzynarodową. Kolejna widoczniejsza różnica dotyczy motywacji nr 9: „Po prostu chcę poznać nowy język” (I rok 3,33 – III rok 3,71 = –0.38 pkt), co

wskazuje, że studenci wyższego roku mieli nieco większe zainteresowanie samą nauką języka. Porównanie średnich ocen obu grup przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Rok studiów i średnie ocen motywacji studentów niemających kontaktu z polszczyzną przed studiami

Na pytanie: „Czy Twoja motywacja zmieniła się po rozpoczęciu studiów?” pięciu respondentów, którzy zaczęli uczyć się polskiego na studiach, zaznaczyło odpowiedź „Poważna zmiana”, a 21 „Pewne zmiany”. Osoby te poproszono o wyjaśnienie zmian, jednak trzy z nich w odpowiedziach tekstowych napisały, że nie było zmiany motywacji, co spowodowało nieprawidłowość i uniemożliwiło analizę ich danych dotyczących tych pytań. Wśród pozostałych 23 opisów zmian 19 (83%) zostało uznanych za pozytywne. U dziesięciu osób zwiększyło się zainteresowanie językiem, a zwłaszcza kulturą polską, gdyż słowa z nią związane pojawiały się osiem razy. Dziewięciu respondentów potwierdziło, że zaczęli uczyć się polskiego w aktywny sposób, a cztery osoby zadeklarowały, iż od pewnego momentu wiązały swoją przyszłość edukacyjną i zawodową z nauką polszczyzny. Negatywne zmiany respondentów dotyczyły porzucenia planu pracy w języku polskim lub zmniejszenia aktywności w nauce.

Według kodowania i kategoryzowania odpowiedzi na pytanie o przyczyny zmian motywacji najistotniejszym czynnikiem było osobiste zainteresowanie i nastawienie do nauki. U sześciu respondentów motywacje zmieniły się dzięki temu, że zwrócili ich uwagę sami Polacy lub specyficzny urok języka i kultury polskiej. Nowe nastawienie do nauki języka czy studiów przyczyniło się do zmiany motywacji u takiej samej liczby osób. Z kolei pięciu badanych studentów przyznało, że na ich motywacje wpłynęła trudność nauki polszczyzny. Większość z nich (trzy osoby) została lepiej zmotywowana właśnie przez to, że język

polski nie jest łatwy do opanowania. Pozostałe dwie osoby podczas studiów przekonały się, że nauka tego języka nie jest aż tak trudna, jak początkowo sądziły. Przyczyny związane z nauczycielem pojawiły się w ośmiu odpowiedziach, które potwierdziły, że życzliwość uczącego i nowatorskie metody nauczania mogą w dużym stopniu zachęcić studentów do dalszej nauki. Tabele 4 i 5 przedstawiają wyniki analizy treści odpowiedzi na ostatnie dwa pytania otwarte.

WYMIAR	KATEGORYZACJA	FREKWENCJA (RAZY)
zainteresowanie	większe zainteresowanie	10
	mniejsze zainteresowanie	0
przyszłość zawodowa i edukacyjna	związana z językiem polskim	4
	niezwiązana z językiem polskim	3
kultura	ciekawość kultury	6
	chęć poszerzenia horyzontów	2
aktywność uczenia się	większa aktywność	9
	mniejsza aktywność	1

Tabela 4. Wymiary zmian motywacji respondentów

WYMIAR	KATEGORYZACJA	FREKWENCJA (RAZY)
uczący	cechy charakteru uczącego	3
	metody nauczania	5
praca	perspektywa otrzymania pracy	3
	potrzeba wynikająca z pracy	1
doświadczenie uczenia się	trudność nauki	5
	osiągnięcia w nauce	3
	środowisko uczenia się	4
zainteresowanie i nastawienie	zainteresowanie	7
	nastawienie	6

Tabela 5. Wymiary przyczyn zmian motywacji respondentów

Dyskusja

Niniejsza praca, oparta na danych pozyskanych od 68 respondentów z Szanghaju i prowincji Zhejiang, przedstawia motywacje chińskojęzycznych studentów do uczenia się języka polskiego jako jednego z mniej popularnych języków. Wyniki badania po raz kolejny potwierdziły, że dla większości Chińczyków wybór nauki polszczyzny to przede wszystkim przepustka na wymarzoną uczelnię, gdy brakuje możliwości dostania się na inne, popularniejsze kierunki studiów (por. Jasińska 2015: 97; Mao 2018: 61). Podobnie jak respondenci w próbie badawczej Mao, studenci objęci niniejszym badaniem również wykazali widoczne zainteresowanie samymi językami obcymi, nawet tymi mniej popularnymi. Osoby, które świadomie zapisały się na studia polonistyczne, zazwyczaj szczególnie interesowały się kulturą polską. W przeciwieństwie do respondentów Mao omawiana w tym tekście grupa badanych miała mniej oczekiwań względem podjęcia pracy związanej z Polską. Ceniła jednak samorozwój, który można zrealizować poprzez naukę języka polskiego.

Przedstawione badanie obejmowało także analizę zmiany motywacji do uczenia się JPJO, co rzadko pojawia się w literaturze przedmiotu. Rezultaty uzyskane w tej próbie badawczej mogą być pocieszające dla glottodydaktyków. U większości respondentów, którzy zadeklarowali zmiany motywacji, zaobserwowano wzrost zainteresowania kulturą polską oraz zwiększenie aktywności w nauce. Pozytywne przemiany mogły wystąpić przede wszystkim dzięki samym studentom, którzy samodzielnie odkryli i zrozumieli sens nauki języka polskiego. Fakt, że Chińczykom trudno nauczyć się polszczyzny, nie zawsze zniechęca młodych chińskich polonistów, a czasem może nawet zachęcić ich do pilniejszej nauki. Nowatorskie i odpowiednie metody nauczania zdecydowanie ułatwiają proces uczenia się i umożliwiają studentom osiągnięcie kolejnych sukcesów na studiach polonistycznych. Należy wspomnieć, że według wyników badania czas nauki języka niekoniecznie wpływa na motywację uczących się.

Implikacje niniejszego badania mogą być następujące. Po pierwsze, zachęcając studentów do uczenia się języka polskiego, warto podkreślać, że studia polonistyczne, podobnie jak każdy inny kierunek studiów, dają szansę rozwoju osobistego i intelektualnego. Dzięki temu, że polszczyzna należy do mniej popularnych języków, studia te mogą poszerzyć horyzonty i umożliwić inny, być może dogłębniejszy sposób poznawania świata. Po drugie, konieczne jest wypracowanie i zastosowanie skutecznych metod nauczania, dostosowanych do specyficznych nawyków i cech charakteru chińskojęzycznych studentów. Wreszcie należałoby zaoferować uczącym się możliwość zaangażowania się w różnorodne projekty promujące kulturę polską i współpracę kulturalną między Polską a Chinami.

Podsumowanie

Niniejsze badanie miało na celu poznanie motywacji chińskojęzycznych studentów do uczenia się JPJO. Okazało się, że wybór studiów polonistycznych w Chinach nadal jest ściśle związany z szansą przyjęcia kandydata przez dany uniwersytet. Młodzi poloniści potrafią jednak w trakcie nauki odnaleźć sens i wartość języka, którego się uczą, oraz związanej z nim kultury, zwłaszcza przy wsparciu wykwalifikowanych glottodydaktyków. Należy jednak uwzględnić skromną liczbę respondentów w próbie badawczej, co może ograniczyć możliwość uogólnienia wyników na szerszą populację. W przyszłości należałoby przeprowadzić kolejne badania w większej grupie studentów. Warto także zbadać, jak motywacje oraz ich zmiany wpływają na postępy w nauce języka polskiego.

Bibliografia

- Dai W., Hu W., 2009, 中国外语教育发展研究 (1949–2009) [Badania nad rozwojem glottodydaktyki w Chinach (1949–2009)], Shanghai.
- Gardner R.C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, „Social Psychology of Language”, nr 4, London.
- Gardner R.C., Lambert W.E., 1959, *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*, „Canadian Journal of Psychology”, nr 13(4), s. 266–272.
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Mao R., 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Su Y., Dong X., 2021, 我国高校非通用语种专业教材建设的问题与对策 [Wyzwania i rozwiązania w tworzeniu podręczników do mniej popularnych języków obcych na chińskich uczelniach], „Waiyu Jiaoyu Yanjiu Qianyan”, nr 4(4), s. 77–83, 95.
- Wang W., 2005, 大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究 [Analiza ilościowa rodzajów i intensywności motywacji do nauki języka japońskiego studentów kierunków innych niż japonistyka], „Riyu Zuexi Yu Yanjiu”, nr 3, s. 38–42, 46.
- Zhang H., 2022, *Analiza motywacji chińskich studentów studiujących w Delcie Rzeki Jan-gcy do uczenia się języków Europy Środkowo-Wschodniej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 13, s. 106–117, <https://doi.org/10.24917/20820909.13.8>.
- Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik”, nr 17, s. 103–113, <https://doi.org/10.15804/ap201405>.
- Zimbardo P.G. i in., 2005, *Psychology and Life*, wyd. 17, Boston.

Netografia

Instytut Polski w Pekinie, *Nauka polskiego w Chinach*, [on-line:] <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> (dostęp: 8 II 2025).

National Council of Less Commonly Taught Languages, *Frequently Asked Questions*, [on-line:] <https://ncolctl.org/about/frequently-asked-questions/#toggle-id-2> (dostęp: 8 II 2025).

ABSTRAKT

Język polski jako jeden z tzw. mniej popularnych języków jest nauczany na wielu uczelniach w Chinach. Badania nad motywacją chińskojęzycznych studentów do uczenia się polszczyzny mogą przyczynić się do poprawy jakości dydaktyki na chińskich polonistykach. Niniejsza praca opiera się na danych uzyskanych od respondentów z trzech uniwersytetów w Szanghaju i prowincji Zhejiang i stara się zidentyfikować, co najbardziej motywuje badanych studentów polonistyki oraz jakie ewentualne zmiany zachodzą w ich motywacji. W badaniu zastosowano analizę ilościową i jakościową. Okazało się, że motywacje respondentów do nauki języka polskiego były w dużej mierze związane z celami edukacyjnymi i rozwojem osobistym, a mniej z karierą zawodową czy przywiązaniem do języka. Nowe zainteresowania, pozytywne nastawienie oraz skuteczne metody nauczania mogły korzystnie wpłynąć na motywację uczących się.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, mniej popularne języki, chińskojęzyczni studenci, motywacja

YUTING GAO 

Sichuan International Studies University

BADANIE STRATEGII ROZWIJANIA KOMPETENCJI TŁUMACZENIOWEJ CHIŃSKICH STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Research on the Strategies for Developing Translation Competence of Chinese Students Learning Polish

Since the beginning of the 21st century, high-level contacts between Poland and China have been frequent, with both sides cooperating extensively in cultural exchanges and economic cooperation. In this context, there is a growing demand for specialists who speak Polish and Chinese. However, there are significant linguistic differences between Polish and Chinese, which poses a huge challenge for Chinese students learning Polish. Through a literature review, this paper organizes the findings of experts and scholars on the components of translation competence and takes an in-depth look at the unfavorable factors that limit the development of translation competence of Chinese students learning Polish. On this basis, some practical suggestions are proposed, with the hope that they will serve as a reference for reforming the Polish language teaching of Chinese students.

Keywords: translation competence, teaching of translation, teaching Polish in China

Wstęp

Polska jest największym krajem w Europie Środkowo-Wschodniej i ważnym partnerem chińskiej inicjatywy Pasa i Szlaku. W ostatnich latach, gdy Chiny i Polska pogłębiły współpracę w zakresie infrastruktury, handlu, energii i innych dziedzin, wiele chińskich uniwersytetów otworzyło polonistyki. Obecnie jest

ich 19. Te chińskie uczelnie są zaangażowane w kształcenie absolwentów, którzy biegle posługują się językiem polskim i rozumieją polską politykę, gospodarkę, społeczeństwo i kulturę. Oferując kursy tłumaczeniowe, pomagają studentom opanować umiejętność tłumaczenia i rozwijać ich konkurencyjność zawodową, tak aby wspierać wdrażanie i komunikację dwustronnych projektów współpracy, a tym samym promować wzajemne zaufanie polityczne, współpracę gospodarczą i handlową oraz wymianę kulturalną między Chinami a Polską.

Roman Jakobson w swojej pracy *On Linguistic Aspects of Translation*¹ wyróżnił trzy podstawowe typy tłumaczenia (Jakobson 1959: 233):

- a. tłumaczenie wewnątrzjęzykowe – interpretacja znaków werbalnych za pomocą innych znaków tego samego języka,
- b. tłumaczenie międzyjęzykowe – interpretacja znaków werbalnych za pomocą innego języka,
- c. tłumaczenie intersemiotyczne – interpretacja znaków werbalnych za pomocą niewerbalnych systemów znaków.

Typ tłumaczenia omawianego w tej pracy odnosi się do tłumaczenia międzyjęzykowego.

Przegląd literatury

Rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej jest kluczową kwestią w edukacji tłumacza. Przez lata naukowcy mieli różne poglądy na temat komponentów kompetencji tłumaczeniowej, np.:

Albrecht Neubert uważa, że tłumaczenie wymaga zestawu złożonych umiejętności i wiedzy na temat tłumaczenia (Neubert i in. 2000: 4), a kompetencja tłumaczeniowa obejmuje pewne specyficzne kompetencje, takie jak:

- a. kompetencja językowa,
- b. kompetencja tekstowa,
- c. wiedza z danego obszaru tematycznego,
- d. kompetencja kulturowa,
- e. kompetencja transferowa.

Zgodnie z modelem Schöffnera (Schöffner i in. 2000) kompetencja tłumaczeniowa obejmuje następujące komponenty:

¹ Wydanie polskie: R. Jakobson, 2009, *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] P. Bukowski, M. Heydel (red.), *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, Kraków, s. 41–50.

- a. kompetencja językowa,
- b. kompetencja kulturowa,
- c. kompetencja tekstowa,
- d. kompetencja specyficzna w danej dziedzinie,
- e. kompetencja badawcza,
- f. kompetencja transferowa.

Według modelu subkompetencji tłumaczeniowej opracowanego przez zespół badaczy PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) kompetencja tłumaczeniowa składa się z następujących komponentów:

- a. kompetencji komunikacyjnej w dwóch językach,
- b. kompetencji pozajęzykowej,
- c. kompetencji instrumentalno-zawodowej,
- d. kompetencji psychofizjologicznej,
- e. kompetencji transferowej i kompetencji strategicznej (zob. PACTE 2000).

W Chinach również jest wielu naukowców, którzy omawiali komponenty kompetencji tłumaczeniowej.

Miao Ju uważa, że kompetencja tłumaczeniowa jest głównie odzwierciedlona w kompetencji kognitywnej, językowej i komunikacyjnej. Podkreśla, że kompetencja kognitywna jest kluczowym elementem kompetencji tłumaczeniowej i decyduje o tym, czy dana osoba może zostać prawdziwym tłumaczem (Miao 2007).

Liu Miqing twierdzi, że kompetencja tłumaczeniowa składa się z kompetencji dwukierunkowej ekspresji, analizy językowej, dyskryminacji kulturowej, oceny estetycznej i korekty logicznej. Warto wspomnieć, że umieścił on kompetencję oceny estetycznej na kluczowej pozycji wśród składowych kompetencji tłumaczeniowej, czym wzbogacił konotacje i poszerzył wizję kompetencji tłumaczeniowej (Liu 2003).

Bez względu na punkt widzenia kompetencja tłumaczeniowa wymaga wyjątkowo wszechstronnego przygotowania. Kompetencja językowa jest tylko podstawą tłumaczenia, które obejmuje również skoordynowane stosowanie różnych rodzajów wiedzy i umiejętności.

Czynniki ograniczające rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej chińskich studentów uczących się języka polskiego

1. Duże różnice między językiem polskim a chińskim

Język polski jest jednym z najtrudniejszych języków obcych dla chińskich studentów. Trudność w jego nauce wynika z głębokich różnic między tymi dwoma

językami pod względem typu języka, systemu gramatycznego, systemu fonetycznego i logiki kulturowej. Język chiński należy do rodziny języków chińsko-tybetańskich i wyraża relacje gramatyczne głównie za pomocą szyku zdań (np. struktura subiekt–czasownik–obiekt) i partykuł o różnych funkcjach (np. „de”, „le” i „zai”). Polski należy do języków słowiańskich z rodziny języków indoeuropejskich. Jako język fleksyjny wyraża relacje gramatyczne poprzez zmiany form wyrazów w zależności od ich funkcji w zdaniu. Jeśli chodzi o system fonetyczny, fonetyka języka polskiego jest bardziej złożona niż chińska, zbitki spółgłoskowe w języku polskim są bardzo powszechne, co zwiększa trudność wymowy przez rodzimych użytkowników języka chińskiego. Ponadto na rozróżnienie znaczenia słów w języku chińskim pozwalają tony, nie ma ustalonej reguły akcentowania, a akcent zazwyczaj zależy od semantyki i kontekstu. W języku polskim akcent pada zwykle na przedostatnią sylabę. Studenci z Chin potrzebują dużo czasu, aby dostosować się do tego modelu akcentowania, a specjalne zasady podkreślania sylab i wyrazów wymagają dodatkowej praktyki i zapamiętywania.

Odmienność tych dwóch języków nie tylko jest odzwierciedlona w ich strukturze powierzchniowej, lecz także obejmuje różnice w logice kulturowej. Bezpośrednio oddają ją popularne wyrażenia idiomatyczne. Przekonania religijne, środowisko geograficzne, wartości kulturowe i inne czynniki mogą prowadzić do różnych interpretacji idiomów przez mieszkańców obu krajów. Wymaga to od tłumaczy posiadania wystarczającej wiedzy, dogłębnego zrozumienia tła kulturowego języka źródłowego i języka docelowego oraz elastycznego stosowania strategii tłumaczeniowych w procesie tłumaczenia w celu osiągnięcia skutecznej komunikacji międzykulturowej.

2. Brak kompetencji tłumaczeniowej u samych studentów

Łącząc zagadnienia kompetencji tłumaczeniowej wspomniane w powyższym przeglądzie literatury oraz wiedzę o praktyce nauczania języka polskiego na chińskich uniwersytetach, skupię się na następujących aspektach:

Umiejętność językowa. Odnosi się zarówno do języka polskiego jako języka obcego, jak i do chińskiego – języka ojczystego studentów. Umiejętność językowa jest podstawą tłumaczenia i bezpośrednio wpływa na zrozumienie i ekspresję tłumacza. Chińscy studenci specjalizujący się w języku polskim zaczynają naukę od poziomu A0. Studenci w ciągu zaledwie czterech lat studiów muszą opanować duży zasób polskiego słownictwa i nauczyć się polskiej gramatyki, aby radzić sobie ze złożonymi wzorcami zdań oraz mówić płynnie i autentycznie po polsku, co dla większości jest bardzo trudne. Ponadto niewystarczająca znajomość języka ojczystego może również prowadzić do nienaturalnej ekspresji tłumaczenia, a nawet wpływać na niedokładne przekazywanie informacji. Poprzez

systematyczną naukę i praktykę studenci muszą ćwiczyć umiejętność transferowania języka źródłowego na język docelowy, co spełnia wymagania zadania tłumaczeniowego.

Umiejętności pozajęzykowe. Wymagają zarówno specjalistycznej wiedzy w danej dziedzinie, jak i zrozumienia przez tłumacza typu tekstu (tłumaczenie pisemne) i stylu języka (tłumaczenie ustne). Teksty z różnych dziedzin (np. prawo, medycyna, technika, literatura itp.) mają swoją własną, unikalną terminologię, koncepcje i wyrażenia, a brak specjalistycznej wiedzy może prowadzić do nieporozumień lub błędnych tłumaczeń. Jednocześnie typy tekstu i styl języka określają ton i ekspresję tłumaczenia. Tłumacze muszą dostosowywać strategię tłumaczeniową do różnych treści (takich jak doniesienia prasowe, teksty reklamowe czy biznesowe itp.) i elastycznie wykorzystywać wiedzę i kompetencję językową, aby zapewnić dokładność i adaptowalność tłumaczenia.

Umiejętności międzykulturowe. Tłumaczenie to nie tylko konwersja językowa, lecz także transmisja kulturowa i komunikacja. Język źródłowy i język docelowy wiążą się z wartościami i konotacjami kulturowymi obu krajów w zakresie polityki, gospodarki, historii itp. Tłumacze muszą dogłębnie to rozumieć i dostosowywać swoje wyrażenia i strategie komunikacyjne do różnych środowisk kulturowych, aby uniknąć nieporozumień kulturowych, a nawet konfliktów kulturowych spowodowanych niedokładnym przekazem informacji.

3. Brak zajęć z teorii i praktyki tłumaczenia

W tym przypadku teoria tłumaczenia znajduje odzwierciedlenie głównie w użyciu słownictwa, konwersji gramatycznej, adaptacji kulturowej i wyborze strategii tłumaczeniowych, które bezpośrednio wpływają na jakość i wydajność tłumaczenia. Kursy teorii tłumaczenia odgrywają istotną rolę w doskonaleniu umiejętności tłumaczeniowych. Dzięki systematycznemu studiowaniu teorii tłumaczenia studenci mogą opanować jego naukowe metody i strategie, aby skuteczniej radzić sobie z różnymi zadaniami tłumaczeniowymi i osiągać lepsze wyniki w dziedzinie tłumaczeń.

Ponadto brak praktyki tłumaczeniowej również znacznie ogranicza rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej. W procesie kształcenia specjalistów tłumaczeniowych kluczowe znaczenie ma pomoc studentom w łączeniu teorii z praktyką. W tym celu nauczyciele muszą zapewnić studentom więcej możliwości, aby mogli oni zdobyć doświadczenie i doskonalić swoje kompetencje poprzez ciągłą praktykę. Dzięki głębokiej integracji teorii i praktyki studenci mogą nie tylko skonsolidować zdobytą wiedzę, lecz także elastycznie stosować umiejętności tłumaczeniowe w prawdziwych sytuacjach i stopniowo je rozwijać.

Strategie rozwijania kompetencji tłumaczeniowej chińskich studentów uczących się języka polskiego

1. Wzmocnienie podstaw języka i promowanie integracji językowej i kulturowej
Po pierwsze, nauczyciele muszą przede wszystkim stale optymalizować procesy nauczania w połączeniu z cechami charakterystycznymi chińskich studentów uczących się języka polskiego, pomagać studentom solidnie opanować fonetykę, słownictwo, gramatykę, pragmatykę i wiedzę o dyskursie itp., kształtować pełne umiejętności językowe i stosować je w komunikacji. Chiny od dawna dążą do edukacji zorientowanej na egzaminy, a egzaminy pisemne stały się ważnym kryterium sprawdzania znajomości języków obcych przez studentów. Ponadto Chińczycy są bardziej nieśmiali i skromni niż ludzie Zachodu, dlatego umiejętności w zakresie mówienia niektórych uczniów są często słabsze niż w zakresie słuchania, czytania, gramatyki. Aby stać się doskonałym tłumaczem, trzeba dobrze opanować umiejętność wypowiedzi ustnej. By rozwiązać ten problem, nauczyciele powinni tworzyć na zajęciach swobodną atmosferę nauki i poprowadzić studentów do odważnego mówienia po polsku poprzez pozytywny język ciała, zachęcające informacje zwrotne i otwartą postawę. Można również zaprojektować różnorodne interaktywne zajęcia, takie jak dyskusje grupowe, odgrywanie ról i uczenie się poprzez grywalizację, aby pobudzić chęć studentów do wyrażania siebie.

Po drugie, konieczne jest promowanie integracji języka i kultury w nauczaniu języka obcego. Tłumaczenie to nie tylko konwersja języka, lecz także przekazywanie kultury. W procesie nauczania języka polskiego nauczyciele powinni skupić się na wprowadzeniu wiedzy kulturowej, aby pomóc studentom zrozumieć konotacje kulturowe stojące za językiem. Na przykład wyjaśniając słownictwo, można wprowadzać odpowiednie aluzje kulturowe; analizując strukturę zdania, można porównywać różnice w myśleniu między Chinami a Zachodem. W ten sposób studenci mogą nie tylko zrozumieć formę języka, lecz także dogłębnie poznać jego konotacje kulturowe, aby lepiej radzić sobie z różnicami kulturowymi w praktyce tłumaczeniowej.

2. Pełne wykorzystanie zasobów edukacyjnych i kontynuowanie studiowania i praktykowania poza lekcjami

Doskonalenie kompetencji tłumaczeniowej jest procesem stopniowym, który wymaga od studentów ciągłego studiowania i praktykowania poza lekcjami. Chińscy studenci I i II roku uczący się języka polskiego mogą rozszerzyć swój zakres umiejętności czytania poprzez lekturę w internecie polskiej prasy

z różnych dziedzin, w tym literatury, nauki i technologii oraz społeczeństwa. Takie wielokierunkowe czytanie może nie tylko pomóc studentom w gromadzeniu bogatego słownictwa i wyrażań, lecz także pozwolić im zrozumieć cechy językowe i tło kulturowe różnych dziedzin. Studenci III i IV roku mogą stopniowo próbować praktyki tłumaczeniowej. Poprzez konkretne zadania tłumaczeniowe (takie jak tłumaczenie utworu literackiego czy prasy) studenci mogą uczyć się umiejętności tłumaczeniowych i stosować je w praktyce, a nauczyciele powinni zapewnić im niezbędne wskazówki i informacje zwrotne na podstawie rzeczywistych możliwości studentów. Zastosowanie tego, czego się nauczyli, w prawdziwych warunkach może nie tylko pomóc studentom skonsolidować ich wiedzę, lecz także rozwijać ich umiejętności stosowania języka i rozwiązywania problemów, co położy solidne podstawy pod przyszły rozwój kariery.

3. Skupienie się na łączeniu teorii z praktyką i wdrażaniu koncepcji nauczania Outcome Based Education (OBE)

Outcome Based Education (OBE) to proces nauczania i uczenia się skoncentrowany na studentach, w którym realizacja lekcji i ocena są zaplanowane tak, aby osiągnąć określone cele i wyniki. Aby osiągnąć ustalone cele kształcenia studentów i uzyskać najlepsze wyniki edukacyjne, nauczyciele powinni nie tylko zapewnić studentom zasoby dydaktyczne, lecz także zachęcać ich do efektywnego wykorzystania czasu i zasobów poza lekcją. Studenci powinni być inspirowani do aktywnego uczestnictwa w różnych działaniach tłumaczeniowych po zajęciach, takich jak konkursy tłumaczeniowe, praktyki tłumaczeniowe, seminaria itp., do korzystania z internetowych platform tłumaczeniowych i korpusów w celu kontaktu z prawdziwymi projektami tłumaczeniowymi oraz do uczenia się używania nowych narzędzi technicznych w celu rozwiązywania problemów pojawiających się w praktyce tłumaczeniowej. Ponadto uniwersytety muszą zmobilizować wszystkie zasoby, aby zbudować platformę praktyk tłumaczeniowych dla studentów. Mogą np. współpracować z przedsiębiorstwami, aby umożliwić im udział w projektowaniu zajęć przez dostarczanie prawdziwych przykładów i zasobów oraz aby sprawić, by treści nauczania były bliższe rzeczywistości. Rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej w rzeczywistym środowisku pracy jest również ważnym sposobem na wdrożenie koncepcji nauczania OBE, co może skutecznie rozwijać umiejętności i kształcić wysokiej jakości specjalistów, którzy odpowiedzą na zapotrzebowanie rynku.

Zakończenie

Tłumaczenie jako bardzo złożone międzykulturowe działanie komunikacyjne obejmujące język, kulturę i myślenie może promować rozpowszechnianie informacji w różnych aspektach, takich jak ludzka cywilizacja duchowa i kultura. Badania nad edukacją tłumaczeniową mają ogromne znaczenie dla kształcenia specjalistów tłumaczy potrzebnych w różnych dziedzinach życia społecznego. Niniejsza praca traktuje chińskich studentów uczących się języka polskiego jako pole badawcze, ma na celu przedstawienie strategii rozwijania chińsko-polskich dwujęzycznych kompetencji tłumaczeniowych studentów. Jej autorka ma nadzieję dostarczyć w niej pewnych pomysłów na rozwój nauczania języka polskiego w Chinach.

Bibliografia

- Jakobson R., 1959, *On Linguistic Aspects of Translation*, [w:] R.A. Brower (red.), *On translation*, „Harvard Studies in Comparative Literature”, nr 23, Cambridge, s. 232–239.
- Liu M., 2003, 翻译教学: 实务与理论 [Nauczanie tłumaczeń: praktyka i teoria], Beijing.
- Miao J., 2007, *Badania nad kompetencją tłumaczeniową – podstawa do stworzenia modelu nauczania tłumaczeń*, „Języki Obce i Ich Nauczanie”, nr 4, s. 47–50.
- Neubert A. i in., 2000, *Competence in Language, in Languages, and in Translation*, [w:] C. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*, „Benjamins Translation Library”, t. 38, Amsterdam, s. 3–18.
- PACTE, 2000, *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project*, [w:] A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (red.), *Investigating Translation*, „Benjamins Translation Library”, t. 32, Amsterdam, s. 99–106.
- Schäffner C. i in., 2000, *Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level*, [w:] C. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*, „Benjamins Translation Library”, t. 38, Amsterdam, s. 143–156.

ABSTRAKT

Od początku XXI w. kontakty na wysokim szczeblu między Polską a Chinami są częste, obie strony prowadzą szeroką współpracę w dziedzinie wymiany kulturalnej i gospodarki. W tym kontekście rośnie zapotrzebowanie na specjalistów mówiących w języku

polskim i chińskim. Istnieją jednak znaczne różnice między oboma językami, co stanowi ogromne wyzwanie dla chińskich studentów uczących się języka polskiego. Poprzez przegląd literatury niniejszy artykuł porządkuje wyniki badań ekspertów i naukowców na temat komponentów kompetencji tłumaczeniowej i dogłębnie analizuje niekorzystne czynniki, które ograniczają rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej chińskich studentów uczących się języka polskiego. Na tej podstawie wysunięto kilka praktycznych sugestii, z nadzieją, że będą one stanowić punkt odniesienia dla reformy nauczania chińskich studentów języka polskiego.

Słowa kluczowe: kompetencja tłumaczeniowa, nauczanie tłumaczenia, nauczanie języka polskiego w Chinach

RUI MAO 

Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych

KOMPETENCJE JĘZYKOWE CHIŃSKICH STUDENTÓW W KONTEKŚCIE PIERWSZEJ SESJI EGZAMINÓW CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Language Competence of Chinese Students in the Context of the First Certification Exam Session for Polish as a Foreign Language

The aim of the article is to analyze the language competence of Chinese students learning Polish as a foreign language based on the results of the first exam session in China. The study covers the results of certificate exams at B1 and B2 levels and provides a detailed analysis of individual language skills. The results confirm the strong interest among Chinese students in language certification and its importance in academic and professional contexts. The article emphasizes the necessity of adapting teaching methods to the specific nature of Polish language instruction in China and highlights the need for further research on the effectiveness of the teaching process.

Keywords: Certificate Examinations in Polish as a Foreign Language, language competence, Chinese students

Pojęcie kompetencji językowej oraz jej struktury jest jednym z najbardziej istotnych zjawisk w glottodydaktyce, a kształcenie kompetencji językowej jest najważniejszym zadaniem współczesnej edukacji glottodydaktycznej. Opracowaniem modelu kompetencji językowej zajmowało się wielu badaczy, m.in. Keith Morrow, Michael Canale i Merrill Swain oraz Lyle Bachman i Adrian Palmer. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003) również przedstawili własną propozycję (por. Prizel-Kania 2013: 37). Według Urszuli

Żydek-Bednarczuk kompetencję językową oraz sprawność językową można traktować synonimicznie i do tych pojęć dodać jeszcze jedno – osiągnięcia językowe. W kompetencji językowej mieści się sprawność systemowa wraz z umiejętnościami w zakresie składni, leksyki, morfologii i wymowy. Obok niej funkcjonuje sprawność w zakresie ortografii i interpunkcji. Sprawność systemowa ma wspólne zakresy ze sprawnością komunikacyjną, w skład której wchodzi sprawność społeczna i kulturowa, sytuacyjna i pragmatyczna (Żydek-Bednarczuk 2006: 69).

Powstanie i rozwój systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego w Chinach

W 2004 r. po raz pierwszy uruchomiono system certyfikacji języka polskiego jako obcego (dalej w skrócie: system certyfikacji) i zorganizowano pierwsze egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego (dalej w skrócie: egzaminy certyfikatowe). Od tego czasu system certyfikacji jest nieustannie promowany i cieszy się dużym zainteresowaniem zarówno w Polsce, jak i na świecie. W ciągu kilkunastu lat zorganizowano egzaminy certyfikatowe w kilkudziesięciu miastach na całym świecie, także w Pekinie. System certyfikacji jest wyjątkowym i ważnym zjawiskiem w historii nauczania języka polskiego jako obcego, ściśle związanym z pomiarem poziomu umiejętności językowych i jakości polszczyzny cudzoziemców. Można stwierdzić, że system certyfikacji jest niezwykle ważnym osiągnięciem w dorobku glottodydaktyki polonistycznej. Władysław Miodunka pisze, że system certyfikacji, o którym mowa, stanowi najważniejszą innowację w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego w ostatnich latach:

Przyjmujemy tu następującą definicję innowacji: innowacja to idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowość i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych (Miodunka 2013a: 20).

Zainteresowanie egzaminami certyfikatowymi rosło nieprzerwanie od 2005 r. Coraz więcej osób na świecie – nie tylko w Europie i w Ameryce Północnej oraz

Południowej, gdzie nauczanie języka polskiego ma długą tradycję i gdzie żyje dość duża część diaspory polskiej – przystępowało do egzaminu z języka polskiego. Po trzech latach egzaminy certyfikatowe po raz pierwszy dotarły do Azji Wschodniej, a dokładnie do Chin na Pekijski Uniwersytet Języków Obcych (ang. Beijing Foreign Studies University, chiń. 北京外国语大学, w skrócie PUJO) i do Japonii na Tokijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (ang. Tokyo University of Foreign Studies, jap. 东京外国语大学). W listopadzie 2007 r. odbyły się pierwsze egzaminy certyfikatowe na PUJO, w których uczestniczyło 17 studentów czwartego roku, czyli będących na ostatnim roku studiów licencjackich. Są to pierwsi Chińczycy w historii systemu certyfikacji, którzy podjęli decyzję o sprawdzeniu swojej znajomości języka polskiego jako obcego za pomocą egzaminów certyfikatowych. Jedenaście osób wybrało poziom B1, a sześć osób B2. W tym roku na całym świecie w egzaminach certyfikatowych wzięło udział 381 osób: 183 osoby w Polsce i 198 osób za granicą. Chińscy studenci stanowili 4,5% wszystkich zdających, a 8,6% wszystkich zdających za granicą w siedmiu ośrodkach. Może liczba zdających w Chinach nie wydaje się porywająca (zwłaszcza w porównaniu z obecnymi statystykami), ale trzeba uwzględnić fakt, że do 2009 r. w Chinach polonistyka była jedynie na PUJO, gdzie nabór na studia polonistyczne odbywał się co cztery lata i z tego względu przyjmowano bardzo mało kandydatów na ten kierunek – co cztery lata pojawiała się nowa grupa licząca 18–24 studentów. W listopadzie 2007 r. na egzamin zapisało się 17 osób z 24-osobowej grupy. Można stwierdzić, że egzaminy certyfikatowe wzbudziły duży entuzjazm wśród studentów. Do egzaminu nie przystąpiło siedmioro studentów ostatniego roku, ale spośród nich tylko dwie osoby podjęły decyzję, że nie chcą brać udziału w testowaniu swojej znajomości języka polskiego jako obcego egzaminami, a reszta (pięć osób) mimo chęci nie mogła uczestniczyć w egzaminie ze względu na swoją nieobecność w Pekinie (cztery osoby były wówczas na wymianie na Uniwersytecie Warszawskim, jedna osoba była na zwolnieniu lekarskim).

Dlaczego egzaminy certyfikatowe wzbudziły od razu wielkie zainteresowanie u chińskich studentów? Mimo że system certyfikacji języka polskiego był wtedy nowością, to systemy certyfikacji języków obcych wcale nie są Chińczykom obce. Po pierwsze, egzaminy z różnych języków obcych mają długą historię i cieszą się popularnością w szkołach (a nawet w przedszkolach), na uniwersytetach lub wśród osób ubiegających się o studia zagraniczne. Określenie „certyfikat” zawsze jest chętnie widziane przez Chińczyków i traktowane jako dowód oraz potwierdzenie pewnej umiejętności, np. Certyfikaty Cambridge English, TOEFL czy GRE. Egzaminy sprawdzające umiejętność rozumienia języka angielskiego i posługiwania się nim są uznawane nie tylko w środowisku akademickim przez anglojęzyczne uczelnie wyższe; także pracodawcy, agencje oraz instytucje

rządowe wykorzystują wynik z tego egzaminu w procesach decyzyjnych i uznają takie certyfikaty za atut lub dodatkowe potwierdzenie dobrej znajomości języka angielskiego. Oprócz egzaminów z języka angielskiego Chińczycy znają też egzaminy z innych języków opracowane w ramach *Europejskiego systemu opisu kształcenia* językowego. Egzaminy certyfikatowe z języka niemieckiego jako obcego prowadzone przez Instytut Goethego oraz egzaminy DELE z języka hiszpańskiego jako obcego organizowane przez Instytut Cervantesa cieszą się w Chinach ogromnym powodzeniem – np. egzaminy certyfikatowe z języka niemieckiego, od A1 do C2 zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci i młodzieży, są organizowane kilkukrotnie w roku w Pekinie, Szanghaju i w Hongkongu.

Po drugie, na chińskich uczelniach wyższych prowadzone są dwa państwowe systemy testowania znajomości języków obcych. Jeden to ogólny system poświadczania znajomości języka angielskiego przez chińskich studentów, zwany College English Test (w skrócie CET, chiń. 全国大学英语四、六级考试). Są to egzaminy, które są prowadzone od 35 lat i sygnowane przez Ministerstwo Edukacji ChRL. System ten ma na celu zapewnienie, że chińscy studenci osiągną wymagany poziom języka angielskiego określony w *National College English Teaching Syllabuss* (chiń. 大学英语教学大纲). Obecnie certyfikacji języka angielskiego poddaje się około 20 milionów chińskich studentów dwa razy w roku (w czerwcu i w grudniu). Egzaminy prowadzone są na dwóch poziomach: podstawowym CET4 (四级) i średnio zaawansowanym CET6 (六级). Warunkiem otrzymania dyplomu licencjackiego jest zdanie CET4 przed zakończeniem studiów. Drugim systemem ogólnokrajowym testującym znajomość języków obcych są testy dla studentów kierunków filologicznych. Weźmy za przykład egzaminy dla studentów anglistyki, które też są podzielone na dwa poziomy: *Test for English Majors Grade Four* (w skrócie TEM 4, chiń. 全国高等学校英语专业四级考试) i *Test for English Majors Grade Eight* (w skrócie TEM 8, chiń. 全国高等学校英语专业八级考试). Na TEM 4 mogą się zapisać studenci anglistyki na drugim roku, na TEM 8 – na czwartym, czyli ostatnim roku studiów licencjackich. Są to certyfikaty poświadczające znajomość języka angielskiego przez profesjonalnego anglistę, ale nie są warunkiem zakończenia studiów, czyli bez zdanego egzaminu student może dostać dyplom, choć będzie mu trudno znaleźć pracę związaną z językiem angielskim. Na podobnych zasadach prowadzone są egzaminy dla studentów filologii rosyjskiej, niemieckiej oraz francuskiej.

To dlatego egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego od razu zwróciły uwagę chińskich studentów pekińskiej polonistyki. Po wstępnej informacji uzyskanej od prowadzących zdecydowana większość słuchaczy zadeklarowała chęć przystąpienia do egzaminów, zwłaszcza ci, którzy wrócili we wrześniu z semestralnego stażu językowego w Polsce. Kilka osób wahało się, a wśród nich

byli głównie studenci, którzy nie opanowali języka polskiego tak dobrze jak inni koledzy lub byli w Polsce tylko przez miesiąc jako uczestnicy kursów letnich odbywających się rok lub dwa lata przed planowanym terminem egzaminu. Na zajęciach prowadzący zachęcali przyszłych polonistów do zdawania egzaminu i opisywali, jak on wygląda. Rozdawali też przykładowe testy na poziomach B1 i B2, żeby studenci sami poznali strukturę egzaminu i mogli określić stopień znajomości języka polskiego w celu wybrania właściwego poziomu. Dzięki konsultacji z lektorami chińskim i polskim w końcu 90% ówczesnych studentów pekińskiej polonistyki podjęło decyzję o przystąpieniu do egzaminów certyfikatowych. Było naturalne, że nikt nie był zainteresowany poziomem C2, ponieważ po trzech latach nauki języka polskiego żaden student nie osiągnął poziomu rodzimego użytkownika polszczyzny. W opisywanej grupie zdających egzaminy w 2007 r. prawie wszyscy chcieli zapisać się na poziom B1, mimo że niektórym studentom dobrze lub nawet bardzo dobrze wyszły przykładowe testy na poziomie B2. Na początku tylko dwie osoby wykazały skłonność zdawania na tym poziomie, co także nie było ostateczną decyzją, ponieważ studenci wiedzieli, że to jest ich pierwsza i ostatnia możliwość zdawania egzaminu, woleli więc wykorzystać tę szansę i nie stracić okazji. Nie chcieli ryzykować niezdania egzaminu na poziomie B2, dlatego z początku deklarowali wybór poziomu B1. W końcu kilka osób po przemyśleniu i po rozmowach z prowadzącymi zapisało się na wyższy poziom, czyli B2. Wyniki egzaminów okazały się dużym sukcesem. Zdawalność pierwszej grupy chińskich studentów była bardzo wysoka: 100% na poziomie B1 i 83,3% na B2.

Analiza wyników osiągniętych przez zdających na poziomie B1

Wśród 11 osób zdających na poziomie B1 ocenę bardzo dobrą otrzymała tylko jedna, która stanowiła zaledwie 9,10% całej grupy. Dominowały oceny dobre (otrzymało je sześć osób, czyli 54,54% wszystkich zdających w tej grupie); cztery osoby dostały ocenę dostateczną (36,36% wszystkich ocen). Według tabeli 1 najlepiej opanowaną sprawnością na poziomie B1 było rozumienie ze słuchu (RS). Średni wynik wyniósł 31,89 pkt. Najsłabiej opanowaną sprawnością było mówienie (M); średnia dla tej sprawności wyniosła zaledwie 26,72 pkt. Mówienie należy zatem uznać za sprawność deficytową. Z części dotyczącej poprawności gramatycznej (PG) osiągnięto średnią 30,84 pkt, a osoba z najlepszą oceną uzyskała 37,75 pkt i był to jej najwyższy wynik ze wszystkich części egzaminu. Z części sprawdzającej umiejętność pisania (P) średnia zdających wyniosła 30,77 pkt. Średnia ze sprawności rozumienia tekstów pisanych (RTP) to 29,95 pkt,

a najniższy wynik to zaledwie 24 pkt (na granicy zdawalności). Porównanie najwyższych i najniższych wyników osiągniętych przez zdających w poszczególnych częściach testu pokazuje wyraźną różnicę w ich znajomości języka polskiego jako obcego pomimo identycznego toku studiów (zob. tabela 1).

POZIOM I LICZBA OSÓB	SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA	ŚREDNIA LICZBA PUNKTÓW NA DANYM POZIOMIE	NAJWYŻSZY WYNIK Z POSZCZEGÓLNEJ SPRAWNOŚCI	NAJNIŻSZY WYNIK Z POSZCZEGÓLNEJ SPRAWNOŚCI
B1, 11 osób	RS	31,89	37,25	26,25
	PG	30,84	37,75	25,75
	RTP	29,95	37,50	24,00
	P	30,77	36,25	24,50
	M	26,72	30,50	24,00

Tabela 1. Średnia liczba punktów z poszczególnych sprawności językowych na poziomie B1 w 2007 r. (oprac. własne)

Na poziomie B2 egzamin zdawało sześć osób. Tak jak na poziomie B1, wynik najczęściej uzyskiwany w tej grupie to też ocena dobra. Otrzymały ją cztery osoby (66,66%). Jeden zdający uzyskał ocenę dostateczną (16,67%) i jeden ocenę niedostateczną (16,67%). Jak przedstawiono w tabeli 2, wyniki egzaminowanych na poziomie B2 są w zakresie stopnia opanowania sprawności językowych różne od wyników uzyskanych na poziomie B1, chociaż wszyscy uczyli się razem w tej samej grupie, korzystając z tych samych podręczników podczas studiów. Na poziomie B1 deficytową sprawnością zdecydowanie było mówienie, podczas gdy na B2 była to sprawność najlepiej opanowana. Na poziomie B1 najlepiej opanowaną sprawnością było rozumienie ze słuchu, a na poziomie B2 studenci mieli z tej sprawności najniższą średnią (zob. tabela 2).

SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA	POZIOM EGZAMINU	
	B1	B2
RS	31,89	26,12
PG	30,84	30,08
RTP	29,95	27,00
P	30,77	31,96
M	26,72	32,25

Tabela 2. Średnia liczba punktów z poszczególnych sprawności językowych na poziomach B1 i B2 w 2007 r. (oprac. własne)

Na poziomie B2 najwyższe wyniki studenci osiągnęli w mówieniu. Średnia liczba punktów zdobytych z tej sprawności wynosiła 32,25 – cztery osoby z sześciu otrzymały powyżej 30 pkt. Najmniej punktów badana grupa otrzymała z części sprawdzającej rozumienie ze słuchu. Średnia dla tej sprawności wynosiła 26,12 pkt. Rozumienie tekstu pisanego również należy uznać za sprawność deficytową, ponieważ średnia wynosiła tu 27 pkt (zob. tabela 3).

POZIOM I LICZBA OSÓB	SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA	ŚREDNIA LICZBA PUNKTÓW NA DANYM POZIOMIE	NAJWYŻSZY WYNIK Z POSZCZEGÓLNEJ SPRAWNOŚCI	NAJNIŻSZY WYNIK Z POSZCZEGÓLNEJ SPRAWNOŚCI
B2, 6 osób	RS	26,12	33,25	16,25
	PG	30,08	35,25	21,25
	RTP	27,00	31,00	18,00
	P	31,96	35,00	26,25
	M	32,25	35,00	29,00

Tabela 3. Średnia liczba punktów z poszczególnych sprawności językowych na poziomie B2 w 2007 r. (oprac. własne)

Nie sposób nie zwrócić uwagi na osobę, która jako jedyna z całej badanej grupy z roku 2007 nie zdała egzaminu. Ocena uzyskana przez tę osobę była decydującym czynnikiem, który wpłynął na średnią ocen wszystkich zdających z każdej testowanej umiejętności. Osoba z oceną niedostateczną najgorzej poradziła sobie z rozumieniem ze słuchu – z tej części osiągnęła tylko 16,25 pkt. Kolejną najniższą ocenę miała z rozumienia tekstów pisanych. Do zaliczenia części „Poprawność gramatyczna” zabrakło jej 2,75 pkt. Czy wyniki uzyskane z tych sprawności językowych świadczą o tym, że zdający z oceną niedostateczną wybrał niewłaściwy poziom? Z rozmowy z badanymi wynika, że podczas pierwszej części egzaminu („Rozumienie ze słuchu”) pojawił się problem techniczny. Na początku odtwarzania nagranie było niewyraźne, a w tle słychać było hałas. W czasie ponownego odtworzenia jakość nagrania nieco się polepszyła, ale wcześniejsza sytuacja wpłynęła na kondycję psychiczną zdających. Ponieważ zgodnie z poleceniem zawartym w pierwszym zadaniu tej części nagranie miało zostać odtworzone tylko jeden raz, w sali egzaminacyjnej zapanował niemały niepokój. W trakcie nagrań jeden ze zdających wyszedł z sali zrezygnowany. Po rozmowie z prowadzącą egzamin i jego organizatorem na PUJO wrócił na miejsce, jednak nie był całkowicie uspokojony. Zostawił puste odpowiedzi w części „Poprawność gramatyczna” oraz „Rozumienie tekstów pisanych”. Trudno wywnioskować, czy

wynikło to z braku wiedzy, czy z utraty wiary w siebie. Nie można zatem z całą pewnością stwierdzić, że znajomość języka polskiego tej osoby nie była na poziomie B2. Potwierdzają to również w miarę dobre wyniki uzyskane przez tego egzaminowanego z dwóch sprawności językowych, które testują wiele aspektów umiejętności zdającego, czyli z pisania i mówienia. Z tych dwóch sprawności zdający osiągnął odpowiednio 26,25 pkt i 30,25 pkt. Na wyniki na egzaminie może wpłynąć bardzo wiele czynników i ten jeden przypadek stanowi tego dowód.

Wyłączając tę jedną osobę z oceną niedostateczną, w omawianej grupie nie odnotowano dużych różnic między najwyższą a najniższą oceną, zwłaszcza w pisaniu i mówieniu. W grupie zdających na poziomie B1 między oceną najwyższą (36,25 pkt) a najniższą (24 pkt) z części „Pisanie” było ponad 12 pkt różnicy. W badanej grupie na poziomie B2 cztery osoby z sześciu uzyskały powyżej 33,5 pkt z pisania, a trzy osoby z sześciu uzyskały powyżej 34,5 pkt z mówienia.

Teksty tworzone przez zdających poddane zostały analizie jakości na poziomie B2. Według Miodunki

[...] mówiąc zatem o znajomości polszczyzny wśród cudzoziemców, mówimy przede wszystkim o opanowaniu sprawności językowych, mniej natomiast o opanowaniu systemu językowego. Oczywiście, opanowanie sprawności koresponduje zwykle z opanowaniem systemu językowego, będzie to jednak można zobaczyć w trakcie analizy prac indywidualnych zdających. [...] Kompetencja językowa zdających egzaminy certyfikatowe jest testowana, co znaczy, że w zasadzie tylko w przypadku dwu sprawności – pisania i mówienia – tworzą oni dłuższe wypowiedzi, które można tu pokazać (Miodunka 2013b: 60).

Według ogólnego opisu umiejętności pisania na poziomie B2:

Zdający egzamin na poziomie B2 powinni umieć poprawnie planować, komponować i redagować krótkie oraz dłuższe formy wypowiedzi, wymagające np. przeprowadzenia wywodu argumentacyjnego czy analizy porównawczej. W tekstach powinni umieć posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego oraz stylem i formami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji. Braki zdających w zakresie słownictwa, ortografii i poprawności gramatycznej nie powinny mieć wpływu na skuteczność komunikacji.

Zdający powinni umieć wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*) i wyrażać funkcje pragmatyczne objęte katalogiem funkcjonalno-pojęciowym (zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*). Zdający powinni znać i stosować odpowiednie

konwencje socjokulturowe oraz strategie mediacyjne (np. tłumaczenie wewnątrz-językowe) oraz interakcyjne (np. pisanie listów formalnych).

Zdający powinni wykazać się znajomością następujących zagadnień z zakresu ortografii i interpunkcji (stopień ich opanowania może być niepełny):

- polski alfabet i poprawny zapis liter;
- zasady pisowni spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;
- zasady pisowni spółgłosek twardych i miękkich;
- zasady pisowni dużych i małych liter;
- zasady pisowni *ji, ii, i;*
- zasady pisowni *ę, en, em, q, on, om;*
- zasady pisowni *ó/u;*
- zasady pisowni *rz/ż;*
- zasady pisowni *h/ch;*
- zasady pisowni łącznej i rozdzielnej;
- zasady interpunkcji.

Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać polskim normom¹.

W części „Pisanie” zdający mieli do wyboru jeden spośród czterech zestawów, z których każdy zawierał dwa zadania. Pierwszym zadaniem była krótka forma wypowiedzi (licząca około 40–100 słów) typu gratulacje, zaproszenie, a drugim – dłuższa forma (licząca około 200–260 słów) typu tekst argumentacyjny lub opowiadanie. W 2007 r. studenci z pekińskiej polonistyki mieli do wyboru następujące cztery zestawy (zob. tabela 4).

Zestaw I cieszył się największą popularnością i został wybrany przez czterech z sześciu zdających. Jedna osoba wybrała zestaw II, jedna – zestaw III. Zestaw IV nie został wybrany przez żadnego badanego. Studenci wybierali zestawy zawierające tematy im znane, to znaczy takie, które albo były ćwiczone na zajęciach lub zadane jako praca domowa, albo zdający pisali wypracowania na zbliżone tematy w języku ojczystym lub po angielsku. Z doświadczeń autorki niniejszego artykułu wynika, że chińscy studenci niechętnie podejmują się pisanie recenzji.

¹ Egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego, [on-line:] k. https://certyfikatpol-ski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B2_P.pdf (dostęp: 1 IX 2025).

NUMER ZESTAWU	ZADANIA A (FORMA KRÓTKA) I B (FORMA DŁUŻSZA)
I	a. Poszukuje Pan(i) opiekunki do dwuletniego dziecka. Proszę napisać ogłoszenie, które rozwiesi Pan(i) w okolicy. Proszę przedstawić swoje wymagania dotyczące umiejętności, doświadczenia i charakteru opiekunki. (50 słów)
	b. Kolega nie może się zdecydować, czy wybrać wakacje w górach, czy nad morzem. Proszę w liście pomóc mu w podjęciu decyzji, przedstawiając zalety i wady obydwu możliwości. (250 słów)
II	a. Proszę napisać do swojego nauczyciela języka polskiego pozdrowienia z urlopu/wakacji. (40 słów)
	b. „To jest najciekawsza historia z mojego dzieciństwa”. Proszę napisać opowiadanie. (260 słów)
III	a. Zaprosił(a) Pan(i) do eleganckiej i drogiej restauracji ważnych dla siebie gości. Nie był(a) Pan(i) zadowolony/zadowolona ani z obsługi, ani z jakości potraw. Proszę napisać list ze skargą do dyrekcji restauracji. (100 słów)
	b. „Czy reklama pomaga, czy przeszkadza w wyborze towaru?” Proszę napisać esej. (200 słów)
IV	a. Wyjeżdża Pan(i) służbowo do miasta X na weekend. Przy okazji zamierza Pan(i) odwiedzić dawnych znajomych. Proszę ich o tym zawiadomić drogą elektroniczną. (50 słów)
	b. „Ten film bardzo mnie rozczarował”. Proszę napisać recenzję. (250 słów)

Tabela 4. Zestawy zadań w części „Pisanie” na poziomie B2 w 2007 r. (oprac. własne)

Część „Pisanie” na poziomie B2 została sprawdzona przez dwóch egzaminatorów według następujących kryteriów:

- wykonanie zadania (treść, długość, forma, kompozycja),
- poprawność gramatyczna,
- słownictwo,
- styl,
- ortografia i interpunkcja.

W obrębie każdego z kryteriów można było zdobyć 8 punktów, po 4 od każdego z egzaminatorów. Poprawność gramatyczna po raz kolejny okazała się najniżej ocenianą z pięciu kategorii. Bez wyjątku wszyscy zdający na poziomie B2 stracili najwięcej punktów z tej części. W pozostałych czterech kategoriach osiągnęli bardzo zbliżone wyniki (zob. tabela 5).

ZDAJĄCY	KRYTERIA OCENY				
	WYKONANIE ZADANIA (TREŚĆ, DŁUGOŚĆ, FORMA, KOMPOZYCJA)	POPRAWNOŚĆ GRAMATYCZNA	SŁOWNI- CTWO	STYL	ORTOGRAFIA I INTERPUNKCJA
1	7,25	6,25	7,50	7,25	6,75
2	7,75	4,75	7,50	7,00	6,50
3	7,75	5,00	6,75	7,00	7,00
4	6,00	6,00	7,00	6,75	7,75
5	6,25	4,75	5,75	6,25	6,50
6	6,00	3,75	5,25	5,75	5,50
średnia	6,83	5,08	6,63	6,67	6,67

Tabela 5. Liczba punktów zdobytych przez poszczególnych zdających według pięciu kryteriów oceniania (źródło: oprac. własne)

Podobnie jak w przypadku egzaminu na poziomie B1 do analizy wybrano fragmenty wypowiedzi pisemnych dwóch zdających na poziomie B2, którzy wybrali ten sam zestaw zadań. Praca jednej z tych osób została oceniona najlepiej spośród prac wszystkich, którzy wybrali ten sam zestaw; z kolei druga osoba uzyskała za swoją wypowiedź najmniej punktów. Oto pierwszy przykład wypowiedzi pisemnej z egzaminu na poziomie B2 przeprowadzonego w 2007 r. w Pekinie. Osoba, która zdobyła 35 na 40 pkt, napisała:

Możesz wygodnie leżyc na białej mlecznej plaży, oddychając świeżym morskim powietrzem. Możesz popływać po morzu i spacerować z falami. Możesz siedzieć tam z dziewczyną, czekając piękny wschód słońca oraz zachód. Jak romantycznie! Ale to wszystkie marzenia kolorowe zależą od pogody. Jeśli nie pogodna, jeśli cały czas leje i leje, to naprawdę szkoda czasu i zamarmane wakacje!

Oto moje zdanie, w górach będziesz bliżej natury, a nad morzem kolorowej bajki (Chociaż pod warunkiem słonecznej pogody). Każdy ma swój gust i wybór, wybierz ten, który ci się podoba.

Z tej wypowiedzi pisemnej wynika, że zdający ma dobrze opanowaną gramatykę języka polskiego oraz bogate słownictwo. Popęłnił niewiele błędów gramatycznych, np. w zdaniu „czekając piękny wschód słońca oraz zachód” zabrakło przyimka *na* po czasowniku *czekać*, co jest częstym błędem popełnianym przez Chińczyków, ponieważ w języku chińskim istnieje konstrukcja 我等你, co

w dosłownym tłumaczeniu znaczy: „ja czekać ty”. Zatem nawet studenci, którzy dobrze znają fleksję, też często gubią *na*. Zdający używał skomplikowanych struktur składniowych, takich jak imiesłowy przysłówkowe współczesne *czekając, oddychając*. W tym fragmencie jest kilka miejsc zaznaczonych przez obu egzaminatorów jako błędy stylistyczne lub leksykalne. Czasami egzaminatorom trudno kategoryzować te błędy, ponieważ praca jest napisana w stylu chińskiego wypracowania. Autor stosował np. konstrukcję równoległą, która jest często używana w chińskim wypracowaniu. Jest to jedna z technik retorycznych, polegająca na zestawieniu obok siebie w zdaniu trzech lub więcej wyrażen albo zdań o takiej samej lub podobnej strukturze i pokrewnym znaczeniu. W tej wypowiedzi prezentuje się to tak: „Możesz leżeć... Możesz pływać... Możesz siedzieć...”. Sformułowanie „biała mleczna plaża” również wynika z języka ojczystego, w którym opisuje się miękką i czystą plażę 奶白色的沙滩. Biały piasek kojarzy się z czystym morzem, a żółty piasek z pustynią. Dlatego tu autor użył porównania „biała jak mleko (mleczna) plaża”.

Autor drugiej przytoczonej tu wypowiedzi pisemnej otrzymał z części sprawdzającej umiejętności pisanie 26,5 pkt. Wybrany przez niego temat również dotyczył polecenia koledze miejsca na spędzenie wakacji:

Wróciłem z góry właściwie zeszłego tygodnia. Dla mnie, to nie jest dobre miejsce dla wakacji. Po pierwsze, niebezpieczny: jest dużo kamień, ostre, jeśli wpadać, bardzo łatwo złamać nogę lub rękę. Po drugi, brudny: dużo śmierci wszędzie, mucha i inne okropne zwierzęta. Po trzeci, zmęczony: kiedy skończyłem, czułem źle, niszędzie nie chciałem pojechać tylko spałem i spałem. Mimo że dla mnie to nie jest takie przyjemne, jeśli lubisz dynamiczny styl życia, warto spróbować. Na pewno będziesz bardziej ważny i zdecydowany po tej po tej podróży.

Przed wszystkim rzuca się w oczy duża liczba błędów gramatycznych. Zdający niewłaściwie używał rzeczowników w liczbie pojedynczej zamiast w mnogiej w rodzaju niemęskoosobowym, np. „z góry” (zamiast „z gór”), „jest dużo kamień” (zamiast „kamieni”). Wystąpił także problem z imiesłowami przymiotnikowymi, mylono czynne z biernymi, np. „[taka podróż] jest zmęczony” (zamiast „[taka podróż] jest męcząca”). Zdający popełnił też dużo błędów leksykalnych, np. „śmierci” (zamiast „śmieci”), „niszędzie” (zamiast „nigdzie”) itd. Słusznie oceniono tę pracę, przyznając z kategorii poprawności gramatycznej 3,5 na 8 pkt.

Obaj autorzy najlepiej sobie radzili z pisaniem i mówieniem, z kolei najgorzej opanowanymi sprawnościami były rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Autor pierwszej wypowiedzi, który otrzymał ogólną ocenę dobrą, najwięcej punktów zdobył z mówienia (35 pkt), które było jego mocną stroną;

z pisanía otrzymał 34 pkt, z poprawności gramatycznej 32,75 pkt, z rozumienia tekstów pisanych 27 pkt, a z rozumienia ze słuchu, które było najgorzej opartą sprawnością, dostał zaledwie 24 pkt. Autor drugiej wypowiedzi, który z egzaminu otrzymał ocenę niedostateczną, najwięcej punktów zdobył z mówienia (30,25 pkt), z pisanía przyznano mu 26,25 pkt, z poprawności gramatycznej 21,25 pkt, z rozumienia tekstów pisanych tylko 18 pkt, a najgorzej poradził sobie z rozumieniem ze słuchu – z tej części otrzymał zaledwie 16,25 pkt.

Zakończenie

Analiza wyników pierwszej sesji egzaminacyjnej z języka polskiego jako obcego w Chinach pozwala na wyciągnięcie kilku istotnych wniosków dotyczących kompetencji językowych chińskich studentów. Po pierwsze, wyniki egzaminów potwierdzają, że poziom znajomości języka polskiego wśród chińskich studentów jest zróżnicowany, a poszczególne sprawności językowe nie rozwijają się równomiernie. Największym wyzwaniem dla zdających na poziomie B1 okazało się mówienie, z kolei na poziomie B2 – rozumienie ze słuchu. Wskazuje to na konieczność modyfikacji metod dydaktycznych, tak aby lepiej przygotowywać studentów do autentycznej komunikacji w języku polskim, zwłaszcza w kontekście odbioru treści w naturalnym tempie i w warunkach szumu komunikacyjnego.

Po drugie, wyniki analizy jakościowej prac pisemnych pokazują, że chińscy studenci często posługują się strukturami składniowymi i strategiami językowymi charakterystycznymi dla ich języka ojczystego. Zjawisko to może prowadzić do błędów interferencyjnych, co sugeruje potrzebę intensywniejszego treningu w zakresie poprawności gramatycznej oraz stylistyki języka polskiego. Szczególnie istotne wydaje się zwrócenie większej uwagi na różnice między chińską a polską organizacją tekstu, konwencjami retorycznymi oraz użyciem metafor i porównań.

Ponadto analiza wyników egzaminów potwierdza znaczenie certyfikacji językowej jako narzędzia motywacyjnego i miernika kompetencji językowych. Fakt, że niemal wszyscy studenci pekińskiej polonistyki zdecydowali się przystąpić do egzaminów, świadczy o wysokim prestiżu certyfikatów w Chinach i ich rosnącym znaczeniu na rynku pracy oraz w kontekście akademickim. Może to stanowić impuls do dalszego rozwoju nauczania języka polskiego w Chinach oraz do zwiększenia liczby ośrodków egzaminacyjnych.

Mimo że badanie dostarczyło cennych informacji, jego zakres był ograniczony do jednej grupy studentów z jednej uczelni. W przyszłości warto przeprowadzić

szersze analizy, obejmujące studentów z różnych ośrodków akademickich w Chinach oraz uwzględniające długoterminowy rozwój ich kompetencji językowych. Dalsze badania mogłyby również skoncentrować się na skuteczności różnych strategii dydaktycznych w rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych oraz na analizie czynników psychologicznych wpływających na wyniki egzaminów.

Podsumowując, analiza wyników pierwszej sesji egzaminacyjnej z języka polskiego jako obcego w Chinach dostarcza cennych informacji na temat specyfiki procesu przyswajania tego języka przez chińskich studentów. Badanie to otwiera również pole do dalszych analiz metod nauczania i oceniania kompetencji językowych w kontekście międzynarodowym, a jego wyniki mogą przyczynić się do dalszego doskonalenia dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Miodunka W., 2013a, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 16–22.
- Miodunka W., 2013b, *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikатовych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 53–68.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka, t. 4”, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 2006, *Opis poziomów kompetencji w polskim systemie certyfikатовym*, [w:] J. Tambor, D. Rytel-Kuc (red.), *Polityka językowa a certyfikacja*, Katowice–Lipsk, s. 67–85.

Netografia

- Egzamin certyfikатовy z języka polskiego jako obcego*, [on-line:] https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B2_P.pdf (dostęp: 1 IX 2025).

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza kompetencji językowych chińskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego na podstawie wyników pierwszej sesji egzaminacyjnej w Chinach. Badania obejmują wyniki egzaminów certyfikатовych na poziomach B1 i B2

oraz szczegółową analizę poszczególnych sprawności językowych. Wyniki potwierdzają duże zainteresowanie chińskich studentów certyfikacją językową oraz jej znaczenie w kontekście akademickim i zawodowym. Artykuł podkreśla konieczność dostosowania metod dydaktycznych do specyfiki nauczania języka polskiego w Chinach oraz wskazuje na potrzebę dalszych badań nad efektywnością procesu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego, kompetencje językowe, chińscy studenci

CZĘŚĆ III

Działania praktyczne

w dydaktyce języka polskiego jako obcego

PIOTR HORBATOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

TEATR W NAUCZANIU NA PODSTAWIE PRACY NAD SPEKTAKLEM ZE STUDENTAMI POLONISTYKI DALIAŃSKIEGO UNIWERSYTETU JĘZYKÓW OBCYCH

Theater in Teaching, Based on Work on a Play with Students of Polish Studies from the Dalian University of Foreign Languages

The article describes issues related to the implementation of double degree bachelor's studies at the Jagiellonian University for Polish language students of Dalian University of Foreign Languages. Due to the adaptation problems of Chinese students and the cultural differences that hindered their education in Poland, additional theater classes were introduced to the study syllabus. The article analyzes the impact of the students' involvement in theater activities and the preparation of a play in Polish, which was later performed in public, on the students and their integration into the new reality. The subsequent stages of working with the students and the benefits of the methods used are discussed. The conclusions are based on a survey that the course instructor conducted among students at the end of the program. They showed that the goals set before the start of the course were achieved in the vast majority of cases.

Keywords: culture in teaching, theater in glottodidactics, Polish studies for foreigners, innovative methods of teaching culture

Nowy kierunek studiów

W 2019 r. w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ uruchomiony został nowy kierunek studiów I stopnia: studia polskie – język, kultura społeczeństwo.

Są to studia podwójnego dyplomu adresowane do studentów polonistyk w Chinach. W rodzimej uczelni w trakcie pierwszych czterech semestrów nauki realizują oni kanon przedmiotów obowiązujący na studiach licencjackich w Chinach, a także opanowują podstawy języka polskiego. Obejmująca również cztery semestry edukacja na Uniwersytecie Jagiellońskim pozwoli uczącym się pogłębić znajomość języka polskiego oraz zdobyć wiedzę z zakresu literatury, kultury polskiej oraz historii Polski. Umożliwi także napisanie pracy dyplomowej po polsku pod kierunkiem specjalistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Podczas 1110 godzin zajęć studenci koncentrują się na praktycznej nauce języka polskiego: rozumieniu tekstu, wypowiedzi ustnej, redakcji oraz kompozycji tekstów, leksyce, frazeologii i gramatyce. Uczestniczą też w zajęciach z przekładu (polsko-chińskiego i chińsko-polskiego). Zajęcia kulturowe obejmują takie przedmioty jak: realoznawstwo Polski, literatura, teatr i kino polskie, historia i wiedza o Polsce współczesnej, komunikacja międzykulturowa, a także język polski na tle innych języków.

Celem studiów jest wykształcenie ekspertów do spraw polskich, osób, które w mowie i piśmie będą potrafiły swobodnie komunikować się w języku polskim, a także będą w stanie w przyszłej pracy zawodowej podejmować bardzo różne wyzwania zarówno w sferze języka polskiego (lektorzy, tłumacze), jak i szeroko pojętego biznesu (doradcy, konsultanci), kultury (attaché kulturalni, organizatorzy imprez polskich w Chinach) oraz dyplomacji (praca w ambasadach i konsulatach). Oczekuje się, że absolwenci studiów gotowi będą odgrywać role interkulturowych ekspertów, ambasadorów kultury polskiej w Chinach, ale też kultury chińskiej w Polsce.

Od samego początku najliczniejsza grupa uczestników programu pochodziła z Daliańskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Tamtejsza polonistyka jest jedną z najmłodszych w Chinach; została założona w 2018 r. i już wtedy rozpoczęła współpracę z Uniwersytetem Jagiellońskim, wysyłając studentów III roku na program *double degree* w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej. Przyjeżdżający do Krakowa mogli się pochwalić dość dobrą znajomością języka polskiego, znacznie słabiej jednak orientowali się w polskich realiach i mieli niewielką wiedzę o Polsce. Jako prowadzący zajęcia zwróciliśmy też uwagę na ich dużą nieufność i nieśmiałość w kontaktach z osobami reprezentującymi inne kręgi kulturowe; dotyczyło to przede wszystkim Polaków. Wynikał z tego brak otwartości i chęci zanurzenia się w kulturze i życiu codziennym Polski i Polaków. Widoczne były obawy tych studentów przed spontaniczną komunikacją z Polakami, a w kontaktach z nauczycielami – nieśmiałość i nieumiejętność precyzowania własnego zdania. Są to cechy bardzo ograniczające skuteczność działań przyszłych interkulturowych przewodników po kulturze polskiej, osób, które mają aktywnie pośredniczyć w międzykulturowym dialogu.

Geert Hofstede wytyczył pięć obszarów, w których najczęściej ujawniają się różnice kulturowe między reprezentantami kultury Zachodu i Dalekiego Wschodu, które uniemożliwiają prowadzenie międzykulturowego dialogu (Hofstede, Hofstede 2007: 178–216). W przypadku naszych studentów kluczową rolę w zakłócaniu procesu komunikacji odgrywał tzw. dystans wobec władzy. Uwarunkowany jest on w Chinach tradycją i normami kulturowymi, a przejawia się wy Mogiem niewchodzenia w polemikę z osobami starszymi, wyższymi rangą itp. W relacjach międzyludzkich unika się dzięki temu konfliktów. W praktyce jednak tworzą się filtry, które uniemożliwiają wręcz wymianę poglądów. W realiach akademickich studenci nie wchodzą w interakcję z nauczycielami, traktowanymi jako „wszechwiedzący mistrzowie”. W codziennej komunikacji przejawia się to tendencją do zachowania milczenia, aby przypadkiem nie urazić swego rozmówcy. Kolejnym filtrem uwarunkowanym kulturowo jest obawa przed „utrata twarzą” w sytuacji, gdy publicznie ukaże się swoje słabe strony. Z tego powodu nawet bardzo dobrzy studenci, jeśli mają zabrać głos po polsku przed szerszym audytorium, są paraliżowani strachem przed popełnieniem błędu i wolą milczeć. Stephen Krashen (1983: 148) nazywa taką barierę tzw. filtrem afektywnym. Naturalnie blokuje on impulsy językowe, przez co nie są one w stanie docierać do sfer mózgu odpowiedzialnych za akwizycję języka. Celem więc jest ograniczenie aktywności tego filtra. Stąd zdaniem Krashena należy wpłynąć na trzy tzw. stany afektywne ucznia. Pierwszym z nich jest pozytywna motywacja odnośnie do podawanych mu informacji i zadań, jakie powinien wykonać. Drugim jest ograniczenie lęku przed porażką, wpłynięcie na poczucie pewności, że zadanie można zrealizować. Trzecim – ograniczenie stresu.

Cele stawiane przed kursem studia teatralnego

Obserwując powyższe procesy, osoby odpowiedzialne za program kierunku studia polskie – język kultura, społeczeństwo uznały, że w pierwotnie ustalonym sylabusie zajęć potrzebna jest modyfikacja, gdyż równie istotna jak poszerzanie horyzontów wiedzy jest też praca nad predyspozycjami osobowościowymi uczestników. Jednym z elementów, które miały służyć temu celowi, a finalnie prowadzić do większej asertywności studentów i postawy otwartości na międzykulturowy dialog, były zajęcia studia teatralnego, jakie wprowadzone zostały do sylabusu już w pierwszym semestrze zajęć w Polsce. Dlaczego właśnie teatr? Jak zauważa Agnieszka Korytkowska-Mazur: „Teatr rodzi się bowiem z konfliktu, każdy dialog w teatrze jest konfliktem. To, czego możemy się obawiać,

to przechylenia szali tylko na jedną stronę i wykluczanie prawdziwego dialogu” (Korytkowska-Mazur 2015). Uczestniczenie w pracy nad przygotowaniem spektaklu, a następnie premierowa prezentacja są niczym innym jak osławianiem się z sytuacjami konfliktowymi, gdy ścierają się różne racje, a uczestnicy muszą na bieżąco reagować na zaistniałe zdarzenia.

Bardzo istotna w procesie realizacji kursu jest osoba nauczyciela-reżysera. W teatrze bardzo różnie układa się relacja wykonawców z reżyserem jako osobą odpowiedzialną za całe przedsięwzięcie. W przypadku studia teatralnego założeniem jest, że prowadzący nie jest mistrzem decydującym o wszystkim, a jednym z równoprawnych uczestników dialogu. Stara się też wykluczać zaistnienie sytuacji, w których uczestnicy próbują instynktownie traktować go jako bezdyskusyjny autorytet. Odbywa się to na każdym etapie zajęć, w czasie których nie ma odgórnego przydzielania zadań, ale zasadą jest ich negocjowanie i wspólne ustalanie najlepszych kierunków pracy. Ma to zbudować u uczestników poczucie autonomii, niezależności i sprawczości. Jak zauważa Iwona Janowska, przymus i ograniczanie swobody wyboru są największymi wrogami kreatywności, chęci podejmowania wyzwań i przełamywania barier przez jednostkę (Janowska 2013: 43–44). Anna Harbig podkreśla, że bez poczucia autonomii i własnej podmiotowości uczestników danego projektu nie ma warunków sprzyjających realizacji procesu twórczego, a w dalszej kolejności – warunków do prowadzenia otwartego dialogu międzykulturowego (Harbig 2007: 65). Instruktor powinien tym samym stworzyć uczestnikom bezpieczną przestrzeń, w której bez presji będą dochodzić do samodzielnych opinii, własnych znaczeń, a następnie w atmosferze pozbawionej stresu je artykułować. Przyjęta formuła zajęć miała ułatwić uczestnikom burzenie blokujących ich filtrów kulturowych.

Grupa zdawała sobie sprawę, że uczestniczy w trudnym i odpowiedzialnym projekcie stworzenia przedstawienia teatralnego, jednak już od samego początku jej członkowie wprowadzani byli także w konwencję gry, zabawy, jaką miały być te zajęcia. Teresa Siek-Piskozub podkreśla, że kreowanie ról często uwalnia u dorosłych typowy dla dzieci mechanizm poznawania świata i uczestniczenia w nim z wrodzoną ciekawością, poprzez zabawę (zob. Siek-Piskozub 2001: 23). Podczas zabawy uczestnicy otwierają się na innych, w mniejszym stopniu kontrolują blokujące ich emocje, podświadomie zanika u nich obawa przed porażką i popełnieniem błędu (Gałązka 2008: 41). Znacznie większa jest też motywacja do asertywnego działania, podejmowania prób komunikowania się, a nie zamykania w sobie. To praca nad przygotowaniem spektaklu, a następnie udział w przedstawieniu stają się w przypadku studia teatralnego bodźcem, który pobudza wyobraźnię, wzmacnia aktywność i kreatywność działań. W rezultacie uaktywnia się prawa półkula mózgowa uczestników zajęć, „wyrrywająca” ich z bezpiecznej, lecz

całkowicie nieproduktywnej stagnacji. Pojawia się wówczas stan, który Mihály Csíkszentmihályi określa jako optymalne pobudzenie i przepływ (ibid.: 15–16). Jednostka maksymalnie angażuje się w realizowany projekt, a przede wszystkim zapomina o strachu i stresie. Pozwala jej to finalnie uwolnić się od emocjonalnych i kulturowych ograniczeń.

Przy odpowiednim sprofilowaniu zajęć studia teatralnego praca nad kształtowaniem jego uczestników jako przyszłych aktywnych i otwartych na wyzwania interkulturowych przewodników może odbywać się na każdym etapie przygotowywania spektaklu. Jednym z nich jest wybór, a następnie interpretacja wystawianego tekstu. Również w tym przypadku to sami studenci mają w tej kwestii decydujący głos. Kiedy wybrane zostają już formuła spektaklu i jego scenariusz, do uczestników zajęć należy też jego interpretacja. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie przestrzeni, w której studenci będą w stanie sami odczytywać ukryte w teście znaczenia i je interpretować pod kątem celów, jakie chcą osiągnąć, realizując dany projekt teatralny. W przypadku tych zajęć *intentio lectoris* ma priorytet nad *intentio auctoris*. Jak pisze Hanna Mrozowska, we współczesnej glottodydaktyce to odbiorca zyskuje wszelkie prawa do wykorzystywania tekstu dla realizacji własnych celów (Mrozowska 1998: 211), a celem jest podjęcie dialogu z tekstem, odczytanie jego znaczeń, a zarazem nadanie mu nowych, wynikających z własnego spojrzenia na zawarte w nim komunikaty. Michaił Bachtin używa w stosunku do takiej sytuacji określenia „dwugłosowy dyskurs: Tekst ukrywa bowiem też to, co znajduje się poza tekstem, w tym rzeczywistość społeczno-kulturową, a także wiedzę i wyobrażenia o świecie uczestników dialogu” (Czerkies 2006: 72). Studenci powinni umieć odnaleźć tzw. kulturę trzeciego miejsca, swoistą międzykulturową metaprzestrzeń (zob. Kramsch 1993: 2–9). Dla Grażyny Zarzyckiej niezwykle ważna w tym kontekście jest umiejętność przyjmowania przez takich interkulturowych przewodników skutecznych strategii: „poruszając się na granicy różnych języków lub ich odmian i torując sobie drogę przez wzburzone wody nieporozumień międzykulturowych” (Zarzycka 2008: 65). Przemysław Gębał akcentuje, że nie tylko posiadają oni wiedzę na temat zjawisk międzykulturowych, lecz także potrafią sprawnie funkcjonować w ich obszarze, a prowadząc z tymi zjawiskami kulturowy dialog, przyczyniają się do budowania mostów międzykulturowego porozumienia (zob. Gębał 2010: 104–105).

Kolejne etapy pracy ze studentami

Pierwszych kilka zajęć studia teatralnego poświęconych było na ćwiczenia wprowadzające w program kursu. Zdecydowana większość uczestników nie miała wcześniejszych doświadczeń w pracy na scenie. W grupie widoczne były trema i stres, związane z wizją finalnego występu przed szerszą publicznością. Ważne było, aby jej członkowie zobaczyli, że w ramach zajęć pracuje się i bawi, a spektakl jest środkiem do realizacji celu, jakim ma być ich lepsze odnajdowanie się w polskich realiach, na studiach, a także w kontaktach z Polakami. Umiejętnie przeprowadzone ćwiczenia dykcyjne i proste zadania aktorskie mogą być źródłem dobrej zabawy uczestników. Pozwalają też rozładować emocje, wynikające z faktu bycia obserwowanym, prezentowania się przed innymi. Tak też było i w tym przypadku. Byłem wręcz zaskoczony, jak szybko grupa z Dalianu otworzyła się na nową sytuację i zaczęła czerpać z wykonywanych zadań mnóstwo satysfakcji i radości.

Wybór repertuaru jest jednym z kluczowych momentów pracy studia teatralnego. W tym konkretnym przypadku szczególne istotne było, aby tekst pozwalał na kontrastywne podejście do kompleksu zagadnień kulturowych w Polsce i Chinach i dawał uczestnikom możliwość kształtowania ich kompetencji międzykulturowych. Sporo miejsca poświęca temu zagadnieniu *Europejski system opisu kształcenia językowego*, który postuluje kształtowanie u obcokrajowców:

- umiejętności dostrzegania związku między kulturą własną a obcą,
- wrażliwości kulturowej oraz umiejętności dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,
- umiejętności pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami,
- umiejętności przezwycięzania stereotypów (ESOKJ 2003: 96).

Podczas długich dyskusji grupy związanych z wyborem tekstu wszyscy studenci zgadzali się z tym, że chcieliby pokazać na scenie coś, co będzie miało związek z Polską i Chinami i nawiązywało po trosze do ich sytuacji życiowej – osób uczących się wymagającego języka polskiego w Polsce. Uczestnicy nie byli jednak gotowi na to, aby sięgnąć po tekst czy sztukę jakiegoś polskiego autora. Obawa wynikała przede wszystkim z tego, że ich znajomość literatury polskiej nie była ugruntowana, a wobec znanych sobie i uznanych autorów, jak Szymborska, Miłosz, Tokarczuk, mieli zbyt wielki respekt, aby pokusić się o prezentowanie ich dzieł na scenie.

Wszyscy jednomyślnie przyklasnęli pomysłowi jednej ze studentek, aby wystawić jakąś powszechnie znaną bajkę. Niezwykle satysfakcjonujące było obserwowanie, jak wiele zaangażowania i emocji uczestników wiązało się z wyborem najbardziej odpowiedniego tekstu. Już na tym etapie pracy można było zauważyć, że spora część grupy weszła w rolę osób odpowiedzialnych za przygotowanie spektaklu na tyle, że zaczęła zanikać u niej obawa przed zabieraniem głosu w dyskusji, popełnianiem błędów. Liczył się nadrzędny cel, jakim było znalezienie idealnego tekstu. Wybór padł na *Królewnę Śnieżkę*, znaną studentom przede wszystkim z doskonałej disneyowskiej ekranizacji. Kolejne próby stolikowe polegały na bardzo wnikliwej analizie tekstu i filmu, która miała prowadzić do wypracowania własnego, niezależnego od oryginału kształtu spektaklu. Warta podkreślenia jest pomysłowość studentów w kreowaniu nowej formuły przedstawienia. Świat przedstawiony podzielony został na dwie odmienne od siebie kulturowo rzeczywistości. Krasnoludki reprezentowały wartości silnie powiązane z kulturą chińską: kolektywny sposób myślenia i działania, dystans władzy, akceptację niepewności w celu unikania konfliktów. Ich sposób zachowania, odżywianie się – wszystko to wiązało ich z krajem pochodzenia studentów. Królowa Śnieżka była w tym środowisku kimś absolutnie odmiennym. Ona z kolei wносиła do spektaklu cechy kulturowe i charakterologiczne odnoszące się do Polski. Od pierwszego wzajemnego kontaktu, gdy krasnoludki odkrywają, że ktoś obcy wszedł i bezceremonialnie zjadł ich chińskie potrawy, dochodzi do zderzenia, czy wręcz konfliktu odmiennych sposobów zachowania i systemu wartości krasnoludków i Śnieżki. Kolejne sceny stanowiły rodzaj międzykulturowej mediacji, która finalnie pozwoliła obu tym światom wypracować przestrzeń wzajemnego porozumienia. Początkowo można mówić o obopólnej akceptacji, następnie o wzajemnym zaciekawieniu, a w końcu o pełnym zrozumieniu, szacunku, a nawet fascynacji tym innym światem. Kiedy Śnieżka umiera, krasnoludki są zrozpaczone, próbując za wszelką cenę przywrócić ją do życia. Pojawienie się królewicza i uzdrowienie Śnieżki jest powodem do wielkiej radości, ale też odrobiny zazdrości i smutku, gdyż ślub Śnieżki z królewiczem odbiera krasnoludkom wyłączność na kontakty z ich ulubioną królową.

Studenci bardzo zręcznie wplekli w główny wątek sztuki akcenty glotto-dydaktyczne, Śnieżka zdecydowała się bowiem uczyć krasnoludki języka polskiego, a także wprowadzać ich w tajniki kultury i kuchni polskiej. W jednej z bardziej humorystycznych scen spektaklu krasnoludki z ogromnym trudem uczą się polskiej gramatyki, odmieniając czasownik „być”. Równie zabawna była scena, w której Śnieżka uczyła krasnale robić pierogi ruskie. Krasnoludkom z trudem przychodziło zapamiętanie już samej nazwy i były przekonane, że potrawa, którą robią, to ruskie „bibogi”. Z kształtu wnioskowały, że to jakieś polskie ciasteczka

i pojawiało się kolejne zdziwienie, jak można robić niesłodkie ciasteczka; jeden z krasnali kwitował to zdaniem: „Niesłodkie ciasteczka – katastrofa”.

Uczestnikom kursu udało się bardzo dobrze zróżnicować jednorodną grupę krasnali. Służyły temu nie tylko ich imiona, lecz także – nauczono ich przez Śnieżkę – charakterystyczne sposoby reagowania przez Polaków na zaskakujące sytuacje. Przykładowo jeden z krasnoludków powtarzał w każdej takiej sytuacji słowo „katastrofa”, inny „niemożliwe”, jeszcze inny „ja nie mogę”, „masakra” itp. Grupa miała też swojego prymusa, ogromnie zakochanego w Śnieżce. Dla niego finałowy ślub ukochanej z księciem, który ją ocalił, był „kompletną katastrofą”. Na przeciwnym biegunie umieszczono dwóch krasnali, którzy zamiast chodzić na zajęcia, uciekali na węgry, gdzie raczyli się piwem. To właśnie w czasie jednej z takich wycieczek do lasu napotkali złą królową, która podstępnie dała im zatrute jabłko w prezencie dla Śnieżki.

Postaci księcia i złej królowej nie miały w przedstawieniu żadnego geograficznego przyporządkowania. W koncepcji studentów reprezentowały: w przypadku złej królowej zło, w przypadku księcia odwagę i prawość. Zmagania Śnieżki i krasnoludków ze złą królową studenci wykorzystali, aby pokazać, że te dwa odmienne kulturowo światy, chiński i polski, w obliczu zagrożenia potrafią owocnie współpracować. Są w stanie znajdować skuteczne rozwiązania nawet w sytuacjach, wydawać by się mogło, beznadziejnych. Studenci świadomie odnosili takie ujęcie scenariusza do roli, jaką oni sami mają odgrywać w przyszłej karierze zawodowej po zakończeniu studiów. Jako międzykulturowi przewodnicy powinni umieć pokonywać nawet te najtrudniejsze napotymane przeszkody, wykorzystując umiejętność pośredniczenia między kulturą chińską i polską.

Premiera

Studentom udało się stworzyć bardzo interesujący scenariusz, a następnie zaprezentować na scenie budzące autentyczną wesołość u zgromadzonej publiczności widowisko, pełne subtelного humoru, w którym nie szczędzono drobnych uszczypliwości pod adresem przyzwyczajęń, zwyczajów czy języka obydwóch prezentowanych w spektaklu kultur. Kilka przykładów przytoczonych zostało wcześniej. Warto przywołać jeszcze jeden, związany ze sceną wieńczącą sztukę. Zła królowa, nie mogąc pogodzić się z tym, że Śnieżce udało się uciec z życiem, w dniu ślubu z księciem udaje się do jego pałacu i z nożem rzuca się na królowną, by pozbawić ją życia. Zostaje powstrzymana. Rozgniewany książę chce przebić królową mieczem. Jednak Śnieżka nie dopuszcza do tego. Ma dla

macochy karę po stokroć gorszą niż śmierć. Zła królowa ma udać się do Krakowa, gdzie przez dwa lata uczyć się będzie języka polskiego: polskiej gramatyki, pisania, komunikacji... Przy każdej wymienianej przez Śnieżkę sprawności językowej krasnoludki wydawały odgłosy pokazujące ich przerażenie tym, z jakimi katuszami wiąże się taka nauka. W kończących sztukę słowach narrator poinformował widzów, że zła królowa rzeczywiście znalazła się w Krakowie, w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej na kursie dla obcokrajowców, i najpewniej siedzi w tym momencie gdzieś na widowni.

Studenci odpowiadali również za stronę plastyczną i muzyczną widowiska. Przestrzeń sceniczna została podzielona na trzy obszary. Piękną oprawę plastyczną przygotowała jedna ze studentek. Domostwo krasnoludków zawierało elementy chińskiej wiejskiej zabudowy. Świat złej królowej ograniczał się do złowrogo wyglądającego zamku, przypominającego ten z kreskówki Disneya. Pałac księcia z kolei nosił oznaki siedziby polskich królów na Wawelu. Muzyka w spektaklu była eklektyczna. Wejściu krasnoludków na scenę towarzyszył bardzo charakterystyczny motyw muzyczny z filmu Disneya, a podążające za sobą w jego rytm postacie śpiewały: „Hej ho, hej ho, do pracy by się szło...”. W początkowych scenach, gdy Śnieżka poznawała świat krasnali, dominantę stanowiły elementy chińskiej muzyki ludowej. Kiedy jednak krasnale zaczęły uczyć się polskiego, w przerwach między zajęciami śpiewały i tańczyły w rytmie hitów disco polo. Widowisko kończył znany i lubiany przez studentów przebój *Ona tańczy ze mną*, przy którego dźwiękach krasnoludki tanecznym krokiem opuszczały scenę; wcześniej jeszcze przeszły między rzędami i przybiły z widzami „piątkę”.

Na premierowe wystawienie sztuki zaproszeni zostali wszyscy prowadzący zajęcia, studenci innych kursów w naszej jednostce, a także znajomi uczestników zajęć. W czasie występu aktorzy byli maksymalnie skoncentrowani. Nie był to jednak paraliżujący stres ani trema. Widać było w grupie pozytywne emocje i chęć publicznego pokazania rezultatów swojej pracy. Widzowie byli wręcz zaskoczeni swobodą grających. Okazało się, że sami aktorzy dobrze się bawią podczas występu i takie nastawienie chcą przekazać obserwującym. Dla mnie było to oznaką tego, że podstawowy cel pracy, jakim było uwolnienie poczucia samodzielności, autonomii działania i asertywności uczestników zajęć, został zrealizowany. Wymownym przykładem było wspomniane wcześniej „przybijanie piątki” widzom. Ten element nie był w ogóle planowany w spektaklu. Studenci w rytm muzyki powinni byli zejść ze sceny między rzędami widzów. Atmosfera spontanicznej zabawy udzieliła się grającym na tyle, że samodzielnie zdobyli się na gest odzwierciedlający ich otwartość, chęć podziękowania widzom za obecność. Przedstawienie zostało zresztą potem na dłużej ze studentami, przywoływane w różnych dyskusjach. W rozmaitych sytuacjach dnia codziennego uczestnicy

cytowali też poszczególne dialogi, odnosząc je do danej okoliczności. Szczególnie popularne były te krótkie, charakterystyczne dla poszczególnych krasnoludków powiedzenia: „ja nie mogę”, „katastrofa”, „niemożliwe”, „kurczę blade”, „masakra” itp.

Ewaluacja programu

Na zakończenie kursu, po premierze spektaklu uczestnicy zajęć poproszeni zostali o wypełnienie anonimowej ankiety, która miała pomóc w ewaluacji programu i ocenie, na ile w odczuciach studentów kurs wpłynął na ich asertywność. Zadanych zostało 10 pytań, a grupa badawcza liczyła 35 osób.

Na pierwsze pytanie: „Czy zajęcia sprawiły Ci przyjemność?” wszyscy ankietowani odpowiedzieli „tak”. Swoje zadowolenie oceniali w skali od 1 do 7, a średni wynik wyniósł 6,5 pkt. Przy drugim pytaniu, dotyczącym stresu występującego w czasie realizacji programu, niemal wszyscy uczestnicy odpowiadali, że był on duży na samym początku kursu, ale po jednych–dwójgu zajęciach niemal zupełnie zanikł. Tylko jedna osoba uznała, że denerwowała się przez cały czas trwania programu; podkreśliła jednak, że pomimo tego chętnie przychodziła na zajęcia. Średnia ocena stopnia stresu w czasie trwania kursu (również w skali od 1 do 7) wyniosła 2,3 pkt. Uczestnicy zwracali uwagę, że duży wpływ na niski stopień stresu miała atmosfera panująca w czasie zajęć, na których nie czuli się oceniani. Mogli dzięki temu zapomnieć o negatywnych emocjach, jakie z reguły towarzyszą im podczas tradycyjnych lekcji, gdy obawa przed popełnieniem błędu ogranicza ich aktywny udział.

Przy trzecim pytaniu, w którym uczestnicy mieli wymienić te elementy zajęć, które mogą uznać za najbardziej stresogenne, najczęściej pojawiała się odpowiedź, że jest to poczucie autonomii i samodzielności, jakie uzyskiwali w czasie trwania kursu. Początkowo czuli się w związku z tym zagubieni i przestraszeni odpowiedzialnością, jaka spada na nich, a nie na prowadzącego kurs, gdyż to oni musieli dokonywać wyborów. W czasie edukacji w Chinach kompletnie nie byli do czegoś takiego przyzwyczajeni. Kiedy jednak w pytaniu czwartym mieli wymienić elementy zajęć, które uznają za najbardziej przydatne dla ich ogólnego rozwoju, ponad 80% ankietowanych uznało, że jest to samodzielność i autonomia w czasie zajęć. Podkreślano, że znacznie wzmocniło to poczucie ich własnej wartości, wiarę we własne siły i umiejętności, także te językowe.

W pytaniu piątym studenci mieli odpowiedzieć, jakie elementy zajęć uznają za najkorzystniejsze dla rozwoju kompetencji językowej. Odpowiedzi kores-

pondowały z tymi wcześniejszymi. Za najcenniejsze ankietowani uznali wszelkie dyskusje, w czasie których to oni mieli decydować o wyborze tekstu, jego kształcie i interpretacji. Ponad 80% uczestników podobało się wspólne wymyślanie scenariusza, a potem poszukiwanie elementów pokazujących różnice kulturowe między Chinami a Polską. W przypadku dwojga studentów doświadczenie to spowodowało, że za temat pracy licencjackiej wybrali właśnie kwestie chińsko-polskich różnic kulturowych.

Na pytanie, czy kurs miał wpływ na podniesienie znajomości języka polskiego, wszyscy ankietowani odpowiedzieli twierdząco. Spośród wymienionych w ankiecie wskaźników najwyższy (ponad 6 pkt w skali od 1 do 7) uzyskała komunikacja. Niektórzy ze studentów w rozwinięciu swoich odpowiedzi zwrócili uwagę, że bezstresowa atmosfera zabawy w trakcie zajęć sprawiła, iż z czasem komunikowanie się po polsku stało się znacznie bardziej automatyczne i płynne. Zapomnieli, że są w grupie, że prowadzący i koledzy mogą ich w jakiś sposób oceniać i porównywać. Głównym celem stało się przekazywanie własnych komunikatów i myśli innym.

Najwięcej problemów sprawiło uczestnikom siódme pytanie: „Czy kurs miał wpływ na Twoje funkcjonowanie na uczelni, np. w czasie zajęć?”. Ponad 70% ankietowanych zwróciło uwagę, że studio teatralne bardzo zintegrowało osoby w nim uczestniczące. Złożyły się na to nie tylko same zajęcia, lecz także wspólne przygotowywanie się do zagrania ról poza klasą. Około 50% badanych napisało, że dzięki udziałowi w zajęciach studia teatralnego znacznie łatwiej przychodziło im potem aktywne uczestnictwo w pozostałych lekcjach, a szczególnie w zajęciach z komunikacji. Znacznie mniejszy był u nich lęk przed zabieraniem głosu. W kilkunastu ankietach pojawiły się nawet informacje, że zaobserwowano większą asertywność u wszystkich studentów w czasie innych zajęć na studiach.

Ósme pytanie miało sprawdzić, w jakim stopniu studenci byli w stanie dzięki studiu teatralnemu otworzyć się na osoby spoza własnej, chińskiej grupy, w tym uczestniczyć aktywniej w życiu kulturalnym i towarzyskim poza uczelnią. W tym przypadku 90% ankietowanych uznało, że ich początkowe obawy związane z integracją z miejscem, do którego przyjechali, minęły. Studio teatralne było jednym z tych elementów, które sprowokowały ich do opuszczenia „bezpiecznego chińskiego portu” i rzucenia się, w mniejszym bądź większym stopniu, w wir wydarzeń dziejących się poza pokojami akademika. Część tych studentów zaprzyjaźniła się z Polakami na tyle, że wspólnie z nimi i z ich rodzinami spędzała święta Bożego Narodzenia lub Wielkanocy. Inni zaczęli w wolnym od zajęć czasie podróżować i poznawać różne zakątki Polski.

W pytaniu dziewiątym uczestnicy mieli wypowiedzieć się, czy zdecydowaliby się kolejny raz wziąć udział w zajęciach studia teatralnego. W tym przypadku

100% studentów odpowiedziało twierdząco. Uzasadnienie tej odpowiedzi ankietowani mieli podać w ostatnim pytaniu. Tu głosy były bardzo zróżnicowane. Niektórzy podkreślali ciekawą formułę kursu, w czasie którego można świetnie się bawić, a zarazem wiele nauczyć. Dla innych ważna była możliwość dowiedzenia się czegoś więcej o Polsce i z tego powodu podczas kolejnych tego typu zajęć wybraliby do przygotowania polski tekst, najchętniej o żyjących współcześnie Polakach. Często też zwracano uwagę na zwiększenie śmiałości, co można wykorzystywać w kontaktach z Polakami.

Dla mnie jako prowadzącego uzyskane odpowiedzi stanowiły źródło dużej satysfakcji. Przede wszystkim potwierdziły zasadność wprowadzenia kursu do sylabusu zajęć. Zwracały uwagę na słuszność wybranych metod pracy, które w opinii samych uczestników programu bardzo skutecznie realizowały stawiane przed kursem cele. Istotne było również to, że korzystne zmiany na swoich przedmiotach zauważyli u studentów także inni nauczyciele. W ich opinii zdecydowanie większa asertywność grupy, aktywność w czasie zajęć, wchodzenie w dialog, niekiedy nawet w polemikę z prowadzącymi stanowiły efekt działań studentów w studiu teatralnym.

W październiku 2025 r. rusza kolejna odsłona programu „Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo”. Nowa grupa chińskich studentów również będzie przygotowywać spektakl w języku polskim. Formuła pracy nie ulegnie zmianie, choć i tak ostateczny wpływ na kształt zajęć będą mieli sami uczestnicy. Wierzę, że ta druga edycja wiązać się będzie z równie miłymi emocjami zarówno dla studentów, jak i prowadzącego, tak jak za pierwszym razem.

Bibliografia

- Czerkies T., 2006, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycji)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 70–77.
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gałązka A., 2008, *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków.
- Gębal P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Pojęcie porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.

- Janowska I., 2013, *Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 40–47.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Krashen S., Terrell T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford–New York–San Francisco.
- Mrozowska H., 1998, *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze*, „Acta Philologica”, nr 25, s. 207–216.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc: strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.

Netografia

- Harbig A., 2007, *Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym*, [on-line:] http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/calz_zeszyt.pdf, s. 64–70 (dostęp: 20 IV 2021).
- Korytkowska-Mazur A., 2015, *Każdy dialog w teatrze jest konfliktem*, „Dziennik Teatralny”, [on-line:] <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/kazdy-dialog-w-teatrze-jest-konfliktem.html> (dostęp: 15 XII 2018).

ABSTRAKT

Artykuł opisuje kwestie związane z realizacją studiów licencjackich *double degree* na Uniwersytecie Jagiellońskim dla studentów polonistyki Daliańskiego Uniwersytetu Języków Obcych. W związku z problemami adaptacyjnymi studentów chińskich, a także różnicami kulturowymi, jakie utrudniały ich proces kształcenia w Polsce, do sylabusu studiów wprowadzone zostały dodatkowe zajęcia studia teatralnego. Artykuł analizuje, jaki wpływ na studentów i ich proces integracji w nowej rzeczywistości miało zaangażowanie się tej grupy w działalność teatralną i przygotowanie spektaklu w języku polskim, wystawionego następnie publicznie. Omówione zostały kolejne etapy pracy ze studentami, a także korzyści, jakie wynikały z zastosowanych metod. Wnioski bazują na ankiecie, jaką prowadzący kurs przeprowadził wśród studentów na koniec programu. Pokazały one, że cele, jakie stawiano przed rozpoczęciem kursu, zostały w ogromnej większości przypadków osiągnięte.

Słowa kluczowe: kultura w nauczaniu, teatr w glottodydaktyce, studia polonistyczne dla obcokrajowców, innowacyjne metody nauczania kultury

TOMASZ GĘSINA 

Uniwersytet Śląski w Katowicach

GÓRNY ŚLĄSK O CZAMI CHIŃSKIEGO STUDENTA

***Familoki. Śląskie mikrokosmosy i Słownik śląsko-chiński*
jako materiały uzupełniające w glottodydaktyce polonistycznej**

*Upper Silesia through the Eyes of a Chinese Student. Familioki. Śląskie mikrokosmosy
and Słownik śląsko-chiński as Supplementary Materials in Polish Glottodidactics*

Katowice is an academic center that attracts students not only from Poland but also from around the world each year. Among them are students from China who are learning Polish as a foreign language at the University of Silesia. The university is a significant point on the map of Upper Silesia, a region that, due to its complex history, has preserved a distinct language, culture, attachment to traditions, cuisine, work ethos, and industrial character, all of which shape the regional identity of its inhabitants. One of the books addressing this topic is *Familoki. Śląskie mikrokosmosy* by Kamil Iwanicki. Published in 2023, this work is a valuable source of knowledge for foreigners learning Polish, who, as part of their studies, are not only learning the language but also the culture, particularly that which is specific to this region of Poland. As a supplement, it is also worthwhile to utilize *Słownik śląsko-chiński* by Marek Jachymski. Therefore, the article presents the glottodidactic potential of these two publications in working with students from China, for whom reading them may be the first step in discovering the rich culture of Upper Silesia.

Keywords: Upper Silesia, familok, teaching Polish as a foreign language, contemporary literature

Kultura lokalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Nauka języka obcego umożliwia studentowi opowiadanie o otaczającej rzeczywistości za pomocą nieznanych mu dotychczas struktur językowych. Przyswajaniu wiedzy z zakresu leksyki czy gramatyki towarzyszy również poznawanie realiów kulturowych. Wiadomości o tradycji, kuchni czy normach społecznych umożliwiają pełniejsze zrozumienie realiów językowych danego kraju czy regionu. Obserwuje się to także w nauczaniu języka polskiego jako obcego – zajęcia nie są już tylko wyzwaniem lingwistycznym, ponieważ „izolowanie języka od kontekstu kulturowego, w którym jest osadzony, i który on sam opisuje, przestało być na trwałe glottodydaktyczną praktyką” (Zieniewicz, Garncarek 2010: 9).

Przekazywanie treści o kulturze Polski powinno być prowadzone dwutorowo. Z jednej strony należy zaznajamiać studentów z wiadomościami jednakowymi dla całej kultury, z drugiej warto wskazywać na jej regionalne zróżnicowanie. Taki krajobraz kulturowy nie będzie jedynie polonocentryczny – jego główną cechą jest różnorodność, dzięki czemu można przybliżyć cudzoziemcowi przestrzeń, w której na co dzień pracuje i/lub studiuje. Treści te warto wprowadzać już na początkowym etapie nauki języka (oczywiście, zgodnie z wymaganiami dla danego poziomu), ponieważ obcokrajowcy wraz z nową leksyką czy gramatyką mogą poznawać to, co obserwują każdego dnia. Co ciekawe, autorzy publikacji dydaktycznych coraz częściej „piszą stąd”, gdyż identyfikują się z danym miejscem (regionem, miastem)¹, „można więc bez większego ryzyka stwierdzić, że mamy tutaj do czynienia z lokalnym patriotyzmem w odmianie glottodydaktycznej” (Garncarek 2024: 8). Prowadzenie zajęć z wykorzystaniem materiałów, których treści nawiązują do realiów kulturowych danego regionu, przyczynia się do stopniowej adaptacji studenta w nowej dla niego przestrzeni. Piotr Garncarek w artykule *Mówię i nauczam stąd – lokalność w (polonistycznej) praktyce glottodydaktycznej* zauważa, że poprzez uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych utrwała się znaczenie i specyfikę danego miejsca. Dzieje się tak, ponieważ konteksty przestrzenne i społeczne są nierozzerwalne w realiach językowych

¹ Warto wymienić m.in. takie publikacje jak: U. Dobesz, *Spacer po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców*, Wrocław 2004; A. Buchter i in., *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców*, Lublin 2009; I. Dembowska-Wosik, A. Strzelecka, A. Zawada, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź 2011; K.K. Szamryk, *Spacerem po Białymstoku*, Białystok 2019; M. Biernacka, I. Dembowska-Wosik, *Otwarta Łódź. Skrypt do kursu języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, red. G. Zarzycka, Łódź 2019; K. Graboń (red.), *Znane i nieznanne na Śląsku. Podręcznik dla Polaków i cudzoziemców chcących lepiej poznać Górny Śląsk. Ćwiczenia, zadania, teksty*, Katowice 2024.

(ibid.: 18). Badacz dodaje, że „uczenie się mówienia stąd jest możliwe tylko dlatego, że mamy wyjątkową na swój sposób możliwość patrzenia stąd” (ibid.). Dodatkowo za lokalnym umiejscowieniem nauki języka obcego przemawiają trzy argumenty:

Po pierwsze, cudzoziemcowi znacznie łatwiej jest rozpoznać zasady rządzące na „lokalnych rynkach” kultury niż na wielkomiejskim, pozbawionym własnego kolorytu targowisku. Po drugie, łatwiej i szybciej przebiega proces identyfikowania się z lokalną kulturą czy społecznością. I po trzecie, zanurzanie się w obcym języku w lokalnych realiach środowiskowych jest najczęściej mniej anonimowe (ibid.: 25).

Poprzez kontakt zarówno z językiem, jak i kulturą lokalną nauka polszczyzny nabiera praktycznego wymiaru, ponieważ ćwiczone na zajęciach komunikaty można wykorzystać w życiu codziennym. W badaniach niemieckich, jak zauważa Garncarek, obecny jest termin *Lebenswelt*, który tłumaczy się jako ‘tutejszość’, ‘swojskość’ lub ‘miejsce na Ziemi’. W tym kontekście opowieść o własnym kraju, języku i kulturze przyjmuje narrację krajoznawczą, dlatego też przestrzeń można z jednej strony potraktować całościowo, z drugiej fragmentarycznie, tj. regionalnie (Garncarek 2022: 52–53). Przyjęcie takiej perspektywy umożliwia lektorowi przedstawienie różnorodnego obrazu kultury polskiej z uwzględnieniem regionu, w którym prowadzi się zajęcia z języka polskiego jako obcego. Jednym z owych regionów na mapie Polski jest Górny Śląsk z jego głównym miastem – Katowicami, w których każdego roku wielu cudzoziemców rozpoczyna na Uniwersytecie Śląskim swoją przygodę z polszczyzną.

Familok – jeden z symboli Górnego Śląska

Procesy industrializacyjne są jednym z czynników mających wpływ na krajobraz kulturowy Górnego Śląska. Intensywny rozwój przemysłu w drugiej połowie XVIII w. przyczynił się do wytworzenia górnośląskiego imaginarium, w którym główną rolę odgrywają rozwój technologii i związana z nią transformacja miejsc. W związku z tym wyróżnia się trzy kręgi znaczeniowe, które wpłynęły na ostateczny wizerunek Górnego Śląska: przestrzenny (obecność kopalń, hut i fabryk), biograficzny (losy przedsiębiorców i robotników) oraz procesualny (stopniowa zmiana charakteru tych ziem z rolniczego na przemysłowy) (Kaczmarzyk 2019: 11–18). Ponadto industrialny charakter dostrzega się w architekturze – określa

się go jako Śląsk pański oraz Śląsk plebejski. Pierwszy typ odzwierciedlały pałace górnośląskich magnatów przemysłowych, drugi – robotnicze domy wielorodzinne nazywane familokami (Kaczmarzyk, Walerjański 2009: 8).

Elżbieta Dutka zauważa, że familoki, kopalnie oraz hałdy są najbardziej charakterystycznymi elementami śląskiego krajobrazu. Pierwsze z nich, będące specyficznymi robotniczymi domami, nie tylko stały się nieodzownym komponentem zewnętrznego wizerunku Śląska, lecz także utrwaliły się w świadomości jego mieszkańców (Dutka 1998: 31). Wyraz „familok” pochodzi z języka niemieckiego, w którym „rodzina” to *die Familie*, a „dom rodzinny” – *das Familienhaus* (opcjonalnie: „blok rodzinny” – *der Familienblock*). Izabela Kaczmarzyk i Dariusz Walerjański w artykule *Familok – robotnicza architektura wielorodzinna* wskazują, że początki tego budownictwa sięgają połowy XVIII w., kiedy rozpoczął się dynamiczny proces industrializacji terenów Górnego Śląska jako ówczesnych wschodnich obszarów państwa pruskiego. Pierwsze klasyczne familoki, wchodzące w skład przyfabrycznych osiedli robotniczych, pojawiły się po 1862 r. Budowane z charakterystycznej czerwonej cegły, z czerwonymi lub zielonymi ramami okiennymi, stopniowo stawały się elementem śląskiej ikonosfery. Funkcjonowały jako służbowe mieszkania przeznaczone dla tych robotników, którzy mieli rodzinę oraz pracowali w danej hucie czy kopalni. Ich głównym celem było zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych i socjalnych. W XIX w. na każdym z pięter familoka znajdowały się dwa lub cztery mieszkania o powierzchni do 40 m², które zwykle składały się z dwóch lub trzech pokoi (izb) oraz kuchni. Budynki miały dostęp do wody, lecz nie było w nich łazienek – te umiejscowione były na korytarzu lub podwórku. Układ pomieszczeń wpisywał się w założenia kultury plebejskiej powstałej w wyniku adaptacji wzorców kultury wiejskiej na miejskim gruncie, ponieważ w większości familoków początkowo osiedliła się ludność pochodząca z małych miejscowości. Istotnym punktem mieszkania była kuchnia, w której znajdowały się *byfjy* (kredens), stół, krzesła oraz *kachlok* (piec węglowy, na którym gotowano posiłki). Z kolei drugi pokój spełniał funkcję sypialni i miejsca przeznaczonego do świętowania rodzinnych wydarzeń (w przypadku mieszkań trzypokojowych każde z pomieszczeń odgrywało inną rolę). Warto dodać, że wspólne życie w familoku sprzyjało integracji – między mieszkańcami nawiązywały się relacje sąsiedzkie, co tworzyło swoistą przestrzeń społeczną (Kaczmarzyk, Walerjański 2009: 8–13).

W wyniku złego zarządzania po II wojnie światowej zaczęto zamykać zakłady, a familoki z upływem czasu ulegały zniszczeniu, co spowodowało, że stały się symbolem biedy i zacofania (Odoj 2014: 212). W tym okresie na Górnym Śląsku było zapotrzebowanie na kadrę robotniczą i inżynierską, której należało zapewnić odpowiednie zakwaterowanie. Budowano bloki mieszkalne, tzw. osiedla

z wielkiej płyty, które zaczęły dominować w krajobrazie regionu, w wyniku czego familoki stawały się coraz mniej popularnym miejscem do zamieszkania (Gneciak 2010: 7). Współcześnie przywraca się im jednak stopniowo dawny charakter, co wiąże się z rewitalizacją budynków. Kazimiera Wódz wskazuje, że sposobem na to może być „sięganie do tradycji lokalnej, np. związanej z przemysłową historią regionu, z kultywowaniem odrębności etnicznej, językowej, ale także podejmowanie inicjatyw kulturalnych, promujących konkretne miejsca czy dzielnice i związane z nimi postaci” (Wódz 2012: 16). Przykładem takiej rewitalizacji jest osiedle robotnicze Nikiszowiec, wybudowane w latach 1908–1919 dla górników kopalni „Giesche”, które stało się modną dzielnicą Katowic. Ponadto jest to jedno z najważniejszych miejsc turystycznych na mapie miasta, które w 2011 r. zostało wpisane na polską listę pomników historii.

Marian Kisiel we wstępie do publikacji *Familok* wydanej w 1997 r. zadał pytanie: „Jaka jest pamięć o familoku?” (Kisiel 1998: 7). Śląski literaturoznawca zastanawiał się, jakie znaczenie może mieć familok dla intelektualisty: „Czy familok – dom, centrum bytu i azyl bezpieczeństwa – nie jest dzisiaj znakiem mitu, sentymentalnym (a przez to mało już prawdziwym) wspomnieniem utraconego bezpowrotnie czasu? I – wreszcie – czy jest wciąż symbolem rzeczy większej: Górnego Śląska, jego tożsamości i kultury” (ibid.). Współcześnie familok stał się przedmiotem badań naukowych². Pojawia się także w filmie (twórczość Kaziemierza Kutza), literaturze (dzieła Feliksa Netza, Henryka Bereski, Janoscha) czy sztuce (malarstwo Jacka Rykały, Romana Nowotarskiego, Bogdana Króla i śląskich prymitywistów: Pawła Wróbla, Ewalda Gawlika, Teofila Ociepki) (Kaczmarzyk, Walerjański 2009: 13).

Odpowiedzi na pytania zadane przez Kisiela można odszukać w szczególnej symbolice familoka. Dla Ślązaków słowo to nie oznacza już tylko budynku z czerwonej cegły. Wyobrażenie o nim stopniowo przechodzi ze świata realnego w sferę mitologii – stał się synonimem przestrzeni udomowionej, która wynika z poczucia wspólnoty między ludźmi zamieszkującymi ten budynek. W tym kontekście familok uznaje się za śląską realizację mitu domu (Dutka 1998: 31, 35). Wydaje się, że w takiej formie postrzega go Kamil Iwanicki, silesianista oraz pomysłodawca i współtwórca projektu „Familoki”, którego efektem jest książka *Familoki. Śląskie mikrokosmosy. Opowieści o mieszkańcach ceglanych domów*. Publikacja ukazała się w 2023 r. i przybliży fenomen tego budownictwa. Książka została podzielona na 27 krótkich rozdziałów, w których tytułowy familok staje się punktem wyjścia do opowiedzenia przez autora kulturowej historii regionu. Zwiążłość

² Zob. m.in.: Dutka 1998; Bukowska-Floreńska 2001; Bożek 2005; Chmielewska 2009; Kaczmarzyk, Walerjański 2009; Gneciak 2010; Odoj 2014.

formy oraz sposób prowadzenia narracji właściwy reportażowi (m.in. brak metaforycznego języka, prezentowanie zdarzeń i faktów w rzeczowy sposób) sprawiają, że publikacja może stać się interesującym materiałem dydaktycznym na zajęciach z języka polskiego jako obcego zwłaszcza dla tych studentów, którzy chcą poznać kulturę Górnego Śląska.

Chiny, Górny Śląsk i język polski

Polonistyka w Państwie Środka, pomimo odległości geograficznej dzielącej Polskę i Chiny, ma już dzisiaj kilkudziesięcioletnią tradycję (zob. Malejka 2021). Zhang Yufeng wskazuje, że chińscy studenci wybierają studia polonistyczne z dwóch powodów: po pierwsze, ze względu na możliwość znalezienia dobrej pracy; po drugie, ciekawi ich sam język, który uważają za interesujący i egzotyczny (Y. Zhang 2021: 64). Absolwenci bardzo często wykonują takie zawody, jak: tłumacz, przewodnik turystyczny, specjalista biznesowy, wykładowca, nauczyciel. Ponadto na popularność tych studiów miał wpływ projekt „Jeden pas i jeden szlak” (tzw. Nowy Jedwabny Szlak), zainicjowany w 2013 r., który przyczynił się do rozpoczęcia intensywnej współpracy m.in. na polu gospodarczym i handlowym między Chinami a krajami europejskimi, w tym Polską. Przewidziano, że w najbliższym czasie rynek pracy będzie potrzebował wykwalifikowanych osób znających język polski. W związku z tym współpracę między dwoma państwami obserwuje się również na płaszczyźnie edukacyjnej. Chińscy studenci często przyjeżdżają do Polski w ramach uzyskanego stypendium (np. program „Polonista” oferowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej) czy podejmują dwuletnie studia polskie (tzw. dwuletni dyplom) (H. Zhang 2021: 95). To zainteresowanie Polską nie sprowadza się jedynie do języka. Jak zauważa Agnieszka Jasińska, Chińczyków fascynuje również polska kultura, ponieważ wykazują chęć „poznania świata Chopina, Skłodowskiej-Curie, Szymborskiej” (Jasińska 2021: 168). Badaczka dodaje, że studenci często pracują jako tłumacze-wolontariusze podczas organizacji wydarzeń. To konsekwentne ukierunkowanie własnych działań na wszystko, co jest związane z krajem nad Wisłą, sprawia, że stają się świadomymi odbiorcami polskiej kultury (ibidem).

Wśród uczelni wybieranych przez chińskich studentów znajduje się Uniwersytet Śląski. W ramach programu „Polonista” oraz umów bilateralnych do Katowic na jeden rok przyjeżdżają adepci chińskich polonistyk. Uczestniczą oni zarówno w wykładach i ćwiczeniach poświęconych językowi, literaturze i kulturze polskiej, jak i lektoratach, na których mogą rozwijać swoje kompetencje

lingwistyczne. W czasie pobytu w Polsce poznają także Górny Śląsk, m.in. uczestniczą w zajęciach terenowych, na których w bezpośredni sposób poznają kulturę tego regionu.

Patrycja Kownacka zauważa, że w glottodydaktyce „lokalność jest kategorią leksykalno-kulturoznawczą, która odnosi się zarówno do treści językowych, jak i kulturowych oraz realioznawczych. Przejawia się poprzez kulturę lokalną i realia funkcjonujące w społeczności lokalnej” (Kownacka 2024: 104). Badaczka na podstawie regionalnych materiałów glottodydaktycznych opracowała 12 modeli lokalności. Jednym z nich jest model lingwistyczno-kulturowy, który polega na wprowadzeniu na zajęciach z języka polskiego jako obcego elementów gwary, dialektu czy języka regionalnego wraz z kulturą danego regionu. Jest on obecny w takich materiałach, jak: program wideo *Uczmy się polskiego*, książki *Spacerem po Białymstoku* Konrada K. Szamryka, *Śląskie ścieżki filmowe* Agnieszki Tambor, *Z kim i dokąd?* Wojciecha Hofmańskiego oraz plansze dydaktyczne *O Polsce po polsku* Agnieszki Jasińskiej i Małgorzaty Waliszko. Wydaje się, że w założeniu tego modelu wpisuje się również wykorzystanie na lektoracie książki *Familoki. Śląskie mikrokosmosy* Kamila Iwanickiego, ponieważ w publikacji autor opisuje kulturę Górnego Śląska i wykorzystuje leksykę z języka śląskiego. Ponadto, w pracy z tą książką na zajęciach z chińskimi studentami warto wykorzystać jako uzupełniający materiał dydaktyczny *Słownik śląsko-chiński* Marka Jachymskiego. Publikacja ukazała się w 2011 r. w niewielkim nakładzie (1000 egzemplarzy) i zawiera około 600 słów dotyczących członków rodziny, przedmiotów codziennego użytku, potraw, ubrań, podstawowych uczuć i czynności. Słownik ma „służyć [...] popularyzacji języka śląskiego oraz budowaniu w świadomości ludzi wrażliwości językowej, nie tylko wobec tak bliskiego Polakom regionu, jakim jest Śląsk, ale także odległego kulturowo i językowo kraju, jakim są Chiny” (Jachymski 2011: 7). Zdaniem autora publikacja może znaleźć zastosowanie zarówno w sferze nauki, jak i biznesu. Po pierwsze, każdego roku grupa Chińczyków z Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, studiujących filologię polską, przyjeżdża na roczne stypendium na Uniwersytet Śląski w Katowicach. Po drugie, istnieją kontakty handlowe i przemysłowe między Górnym Śląskiem a Chinami, zwłaszcza w branży górniczej. Słownik może zatem stać się zarówno dla studentów, jak i biznesmenów pomocny w zrozumieniu lingwistyczno-kulturowej specyfiki regionu (ibid.: 8–9). Publikacja nie jest pozbawiona mankamentów, na co zwraca uwagę Karolina Pawlik³, jednak nie przeszkadzają one

³ Pawlik wskazuje na brak ładu i konsekwencji w przyjętym alfabetycznym układzie haseł oraz niepodawanie przykładów użycia słów (zob. Pawlik 2014: 188).

w pracy na lektoracie, w czasie której uwagę koncentruje się na ćwiczeniu sprawności językowych, a nie tłumaczeniowych. W związku z tym w dalszej części artykułu zostaną przedstawione propozycje glottodydaktyczne dotyczące wykorzystania książki Iwanickiego i słownika Jachymskiego na zajęciach z języka polskiego jako obcego dla studentów z Chin przebywających na rocznym stypendium na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Zajęcia z familokiem w tle

Zajęcia na podstawie reportażu *Familoki* i *Słownika śląsko-chińskiego* warto przeprowadzić na początku roku akademickiego dla Chińczyków znających język polski jako obcy co najmniej na poziomie progowym B1. Czas lekcji został zaplanowany na sześć godzin dydaktycznych (6×45 min), z których pierwsze cztery odbędą się w sali, kolejne dwie w formie zajęć terenowych.

W pracy z książką Iwanickiego i słownikiem Jachymskiego można wykorzystać podejście zadaniowe, które zdaniem Iwony Janowskiej jest „nazywane m.in. »metodyką współpracy«, »uczeniem się przez działanie«, »uczeniem się przez doświadczenie« i »zakłada włączenie uczącego się do procesu dydaktycznego, a jego działania postrzegane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i umiejętności językowych» (Janowska 2011: 16). Głównym materiałem, na podstawie którego opracowano zajęcia, są *Familoki*, z kolei *Słownik śląsko-chiński* pełni funkcję materiału uzupełniającego. W związku z tym praca na zajęciach z książką Iwanickiego obejmuje cztery etapy: działania poprzedzające czytanie, obserwację tekstu, ciche czytanie, działania po zakończeniu czytania tekstu (Janowska 2010: 567–568).

Zajęcia warto rozpocząć od przybliżenia studentom wiadomości na temat terenów Górnego Śląska w granicach Polski. W ramach pierwszego etapu pracy z tekstem – działań poprzedzających czytanie – obcokrajowcy rozwiązują zadanie, w którym przyporządkowują dane wyrazy do odpowiednich kategorii (tabela 1).

KATEGORIA	WYRAZY
administracja	obszar na terytorium dwóch państw – Polski i Czech; najważniejsze śląskie miasta na terytorium Polski: Katowice, Chorzów, Bytom, Racibórz, Zabrze, Gliwice, Opole, Cieszyn
geografia	rzeka Odra; najwyższy szczyt: Barania Góra (Polska); ukształtowanie terenu: Wyżyna Śląska, Nizina Śląska; pasmo górskie: Beskid Śląski

KATEGORIA	WYRAZY
kultura	język śląski, literatura pisana po śląsku, stroje ludowe (m.in. rozbarski, cieszyński), oryginalna kuchnia (np. rolada wołowa, kluski, modra kapusta)
przemysł	kopalnia, huta, fabryka, familok

Tabela 1. Najważniejsze informacje o Górnym Śląsku (oprac. własne)

Kolejnym ćwiczeniem jest opisanie fotografii przedstawiającej familok. Lektor prezentuje studentom zdjęcie i prosi, aby w formie monologu scharakteryzowali budynek. Cudzoziemcy powinni zwrócić uwagę na takie elementy, jak: czerwona cegła, czerwone ramy okien, symetria, minimum jedna kondygnacja. Następnie można porozmawiać ze studentami, w jaki sposób symbolika familoka łączy się z regionem – czy potrafią wstępnie wyjaśnić jego szczególne znaczenie w przemysłowym krajobrazie Górnego Śląska. Warto także zapytać, czy podczas swojego dotychczasowego pobytu zetknęli się z tym budownictwem. Celem tych działań jest przybliżenie studentom specyfiki regionu, co stanowi wprowadzenie do lektury fragmentu książki Iwanickiego.

Kolejnym etapem pracy z tekstem w podejściu zadaniowym jest jego obserwacja. Aleksandra Achtelek zauważa, że na zajęciach z języka polskiego jako obcego należy przede wszystkim wykorzystywać fragmenty tekstów, „ponieważ całość mogłaby być zbyt trudna nie tylko ze względów kompetencji językowej, ale poprzez liczne zbędne elementy związane z problematyką historyczną, a podane na przykład zabiegowi mityzacji” (Achtelek 2004: 419). W związku z tym warto wykorzystać fragment szóstego rozdziału z książki Iwanickiego zatytułowany *Na placu* (Iwanicki 2023: 47–49), który zawiera opis codziennych rytuałów właściwych dla rodzin śląskich mieszkających w familokach. Nauczyciel najpierw prosi studentów, aby zwrócili uwagę na trzy graficzne komponenty tego rozdziału, tzn. na jego tytuł, fotografię zamieszczoną na s. 48 oraz wyrazy zapisane kursywą. Pierwszy element, tj. tytuł *Na placu*, zawiera komunikat przestrzenny i umożliwia sformułowanie na jego podstawie pytania „gdzie?”. Można zatem zapytać – „Na placu, czyli gdzie?”. W tym kontekście warto porozmawiać z cudzoziemcami, czy znają znaczenie słowa „plac” i czy potrafią je powiązać z kolejnym elementem – fotografią przedstawiającą dwie starsze kobiety oraz troje dzieci na tle familoka i jego podwórka. Nauczyciel ukierunkowuje opis studentów na kontekst przestrzenny poprzez zwrócenie uwagi na przyimek „na”. Odpowiedź na pytanie „Gdzie zatem znajdują się kobiety i dzieci?” powinna być następująca: „na podwórku, czyli na placu przed familokiem”. Warto uzmysłowić obcokrajowcom, że *plac* i *familok* to wyrazy z języka śląskiego, którym

posługuje się część mieszkańców Górnego Śląska. Ostatnim etapem obserwacji tekstu jest zwrócenie uwagi na słowa zapisane kursywą. Można je przeczytać na głos ze studentami i wspólnie zastanowić się, co mogą oznaczać. Głównym celem obserwacji tekstu w podejściu zadaniowym jest zwrócenie uwagi na te elementy analizowanego utworu, które pozwolą na sformułowanie szczegółowych hipotez i antycypację jego treści (Janowska 2010: 568). Analiza tych trzech komponentów – tytułu, fotografii, wyrazów zapisanych pochyłym drukiem – to etap przygotowujący do lektury fragmentu.

Trzeci etap pracy z tekstem w podejściu zadaniowym to ciche czytanie. Zdaniem Janowskiej jest ono „ukierunkowane przez polecenia, które umożliwiają uczącemu się budowanie znaczeń. Polecenia wymagają niekiedy kilkakrotnego czytania tekstu w celu dogłębnego zrozumienia go w całości” (ibid.). Istotne jest zatem opracowanie odpowiedniego zestawu zadań, które wykorzystają potencjał analizowanego fragmentu. W czasie pierwszej lektury tekstu cudzoziemcy powinni zwrócić uwagę na słowa z języka śląskiego – jest ich 23: *dziouchy* (dziewczyny), *klapsznita* (kanapka), *szychta* (dniówka), *po ćmoku* (w mroku), *mamulka* (matka), *bajtel* (dziecko), *larmo* (hałas), *starzik* (dziadek), *oma* (babcia), *dychnąć* (odpocząć), *ryczka* (taboret), *bank* (ławka), *heklować* (szydełkować), *sztrykować* (robić na drutach), *zoki* (skarpetki), *mycka* (czapka), *klachać* (plotkować, gadać), *powadzić się* (pokłócić się), *wciepać* (wrzucić), *filować* (pilnować), *klachula* (plotkara), *pucować* (czyścić), *gardina* (firana) (Iwanicki 2023: 47–49). Następnym zadaniem studentów jest połączenie śląskiego wyrazu z jego polskim odpowiednikiem bez patrzenia w tekst. To zestawienie dwóch perspektyw językowych – śląskiej i polskiej – może okazać się problematyczne dla studenta, dlatego warto na tym etapie zajęć wykorzystać *Słownik śląsko-chiński*. W publikacji Jachymskiego hasła śląskie są ułożone w kolejności alfabetycznej – przy każdym z nich znajduje się jego chiński odpowiednik, który pomoże w odnalezieniu właściwego znaczenia w języku polskim. Słownik nie zawiera jednak wszystkich śląskich wyrazów z fragmentu *Na placu*. Zdaniem Anny Seretny poznawanie języka to proces „odkrywania świata ukrytego w słowach. Ich znajomość umożliwia nazywanie rzeczy, zjawisk, przekazywanie informacji, formułowanie myśli, opinii, wyrażanie uczuć” (Seretny 2015: 113). Badaczka zauważa, że ważnym zadaniem nauczyciela w przypadku pracy ze słownikiem jest zwrócenie uwagi na to, z jakich opracowań leksykograficznych należy skorzystać i w jaki sposób posługiwać się nimi podczas nauki języka obcego (ibid.: 128). W tym wypadku można posłużyć się platformą Silling (zob. Silling) której autorem jest Grzegorz Kulik, tłumacz, publicysta, popularyzator języka śląskiego. Na tej stronie internetowej znajduje się m.in. korpus języka śląskiego, translator maszynowy polsko-śląski i śląsko-polski, słownik oraz biblioteczka przekładów krótkich dzieł na język

śląski. Jeśli znaczenia danego wyrazu nie da się odnaleźć w słowniku Jachymskiego, studenci mogą skorzystać z tej platformy. Działania te jednak powinny odbywać się pod nadzorem nauczyciela, znającego przynajmniej jeden z tych języków, aby w razie potrzeby skorygować niepoprawne tłumaczenie oraz pomóc w wyjaśnieniu właściwego sensu. Dla pełnego zrozumienia nowo poznanych słów studenci mogą jeszcze raz przeczytać fragment, podkreślić śląskie wyrazy i ich polskie odpowiedniki, a następnie zapisać ich znaczenie.

Podczas kolejnej pracy z tekstem studenci koncentrują się na aspektach związanych z wizerunkiem familoka. W trakcie pierwszej lektury zwracają uwagę na budynek i jego otoczenie: położony niedaleko kopalni, podwórko (*plac*) to miejsce sąsiedzkich spotkań, pogawędki na ławce sprzyjają integracji, przez okna wyglądają starsze panie czujnym okiem kontrolujące bliską im okolicę. Zadaniem obcokrajowców podczas drugiego czytania jest ustalenie relacji rodzinnych między osobami mieszkającymi w familoku oraz krótkie opisanie tych powiązań, np. to rodziny, w których panuje tradycyjny model – matka zajmuje się dziećmi, ojciec pracuje w kopalni, babcie i dziadkowie opiekują się wnukami i spędzają wolny czas na pogawędkach z sąsiadami. Z kolei w czasie trzeciego czytania głównym zadaniem jest wypisanie nazw czynności związanych z życiem w familoku – wstawanie wczesnym rankiem, przygotowanie śniadania, pójście mężczyzn do pracy, wyprawienie przez matki dzieci do szkół, zrobienie zakupów, plotkowanie na podwórku, gotowanie, sprzątanie, poświęcanie czasu na hobby: szydełkowanie, robienie na drutach. Wyłania się z tego obraz tradycyjnego społeczeństwa o patriarchalnym charakterze, w którym przywiązanie do rodziny i miejsca zamieszkania jest najważniejsze. Można zapytać studentów, co sądzą o takim modelu rodziny – czy w Chinach istnieje podobny, czy członkowie rodziny odgrywają tradycyjne role i który z modeli (śląski lub chiński) jest im bliższy.

W wyniku pracy z fragmentem książki Iwanickiego studenci uzyskują kulturowy obraz familoka jako jednego z najważniejszych symboli Górnego Śląska. To obraz, który we współczesnym świecie powoli przechodzi do historii i zostaje zachowany we wspomnieniach spisanych w formie reportażu. Obecnie familok jako przykład typu budownictwa rewolucji przemysłowej staje się ważnym elementem w industrialnym krajobrazie regionu (Kaczmarzyk, Walerjański 2009: 15). W związku z tym ostatni etap pracy z tekstem w podejściu zadaniowym, tj. działania po zakończeniu czytania, można przeprowadzić poza murami uczelni. Studenci dzięki uczestnictwu w innych aktywnościach mogą poszerzyć dotychczasową wiedzę oraz przyswoić nowe kompetencje (Janowska 2010: 568). Jedną z takich aktywności jest poprowadzenie zajęć terenowych w dzielnicy Janów-Nikiszowiec, w której znajduje się unikatowe, zabytkowe osiedle patronackie. Wybudowano je w latach 1908–1919 na zlecenie koncernu

górniczno-hutniczego Georg von Giesches Erben dla górników kopalni Giesche. Osiedle to ważny punkt na Szlaku Zabytków Techniki Województwa Śląskiego. Co ciekawe, nikiszowskie familoki nie są zakurzoną obiektem muzealnym – tamtejsza okolica jest ciągle zamieszkiwana. Warto w ramach zajęć terenowych odwiedzić Nikiszowiec, aby studenci w bezpośredni sposób doświadczili kultury lokalnej. Na podstawie zdobytej na lekcji wiedzy cudzoziemcy mogą opisać w formie wypowiedzi ustnej wygląd budynków oraz zachowanie ich mieszkańców. Współczesny obraz familoka powinni porównać z tym dawnym, utrwalonym w literaturze – najpierw zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice, a później zastanowić się, co wpłynęło na jego obecny wizerunek. Studenci mogą także spróbować wskazać, czy w Chinach istnieje podobne budownictwo, a jeśli tak, to jaką spełnia funkcję kulturową. Następnie – już w formie pracy pisemnej – powinni zapisać swoje przemyślenia w tekście argumentacyjnym.

Podsumowanie

Li Yinan w artykule *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach* zauważa, że „język jest nośnikiem kultury, a kultura głęboko tkwi w języku” (Yinan 2012: 272). Dla chińskiego studenta polonistyki familok może stać się symbolem industrialnej kultury Górnego Śląska – nieco już zniszczonym, wymagającym modernizacji, ale ciągle fascynującym niczym katowicki Nikiszowiec, na którego ulicach słyszy się język śląski. Zaprezentowana w artykule propozycja zajęć to próba połączenia perspektywy polsko-śląsko-chińskiej, w której kultura lokalna jest realizacją modelu lingwistyczno-kulturowego w glottodydaktyce polonistycznej. Zestawienie tych trzech perspektyw językowych wpisuje się w założenia podejścia interkulturowego, w którym istotne są empatia oraz zrozumienie dla inności (Zarzycka 2018: 534–535). Praca z fragmentem *Familoków* zgodnie z etapami pracy z tekstem w podejściu zadaniowym umożliwi chińskim studentom zrozumienie kulturowego fenomenu familoka jako symbolu górnośląskiego domu. W tym kontekście istotne wydają się słowa Mariana Kisiela, że „dom – choćby tak ubogi jak familok – jest rzeczą ważną. I Górny Śląsk – dom większy i bogatszy – wciąż wymaga, aby ułożyć się z nim w sobie samym” (Kisiel 1998: 7) – także dla tych, którzy decydują się w tym domu tymczasowo zamieszkać.

Bibliografia

- Achtelik A., 2004, *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 417–420.
- Bożek G. (red.), 2005, *Historyczne osiedla robotnicze*, Katowice.
- Bukowska-Floreńska I., 2001, *Dom rodzinny jako przestrzeń kulturowa*, „*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*”, nr 5, s. 65–81.
- Chmielewska M., 2009, *Osiedla i kolonie robotnicze w Katowicach – identyfikacja, rozmieszczenie i stan zachowania*, „*Acta Geographica Silesiana*”, t. 6, s. 9–14.
- Dutka E., 1998, *Ballada o mitycznym familoku*, [w:] T. Głogowski, M. Kisiel, M. Sporoń (red.), *Familok. Materiały z II sesji śląskoznawczej Pracowników Naukowych, Studentów i Gości Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 15–16 maja 1997*, „*Szkice Literackie i Naukowe*”, 8, Katowice, s. 31–38.
- Garncarek P., 2022, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa.
- Garncarek P., 2024, *Mówię i nauczam stąd – lokalność w (polonistycznej) praktyce glottodydaktycznej*, [w:] P. Garncarek, B. Łukaszewicz (red.), *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm*, Warszawa, s. 13–28.
- Gneciak M., 2010, *Mieszkania robotnicze na terenie Górnego Śląska – przeszłość i teraźniejszość*, „*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*”, t. 10, s. 139–150.
- Iwanicki K., 2023, *Familoki. Śląskie mikrokosmosy. Opowieści o mieszkańcach ceglanych domów*, Gliwice.
- Jachymski M., 2011, *Słownik śląsko-chiński*, Tarnowskie Góry.
- Janowska I., 2010, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „*Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, nr 17, s. 561–569.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „*Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*”, 11, Kraków.
- Jasińska A., 2021, *Miejsce tradycji w autostereotypie współczesnego Chińczyka – na podstawie ankiet chińskojęzycznych studentów*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz, *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „*Studia Glottodydaktyczne*”, Warszawa, s. 167–178.
- Kaczmarzyk I., 2019, *Krajobraz. Portret. Maska. Studia o górnośląskim imaginariusium przemysłowym*, Kraków.
- Kaczmarzyk I., Walerjański D., 2009, *Familok – robotnicza architektura wielorodzinna, „Spotkanie z Zabytkiem. Monografia”*, R. 3, nr 2, s. 7–17.
- Kisiel M., 1998, *Słowo wstępne*, [w:] T. Głogowski, M. Kisiel, M. Sporoń (red.), *Familok. Materiały z II sesji śląskoznawczej Pracowników Naukowych, Studentów*

- i Gości Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 15–16 maja 1997, „Szkice Literackie i Naukowe”, 8, Katowice, s. 7.
- Kownacka P., 2024, *Modele lokalności w regionalnych materiałach glottodydaktycznych*, [w:] P. Garncarek, B. Łukaszewicz (red.), *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm*, Warszawa, s. 103–117.
- Malejka J., 2021, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 187–206.
- Odoj G., 2014, *Postindustrialne dziedzictwo kultury materialnej w procesie rewitalizacji (na przykładzie górnośląskich osiedli patronackich)*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, t. 14, s. 210–222.
- Pawlik P., 2014, „Słownik śląsko-chiński” dla tłumaczy bez przygotowania, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(13), s. 187–194.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 8, „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków.
- Wódz K., 2021, *Kultura może uratować Śląsk*, rozm. Agnieszka Sikora, „Śląsk. Miesięcznik społeczno-kulturalny”, R. 18, nr 2, s. 14–16.
- Yinan L., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 263–273.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, [w:] A. Achteplik, K. Graboń (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*, „Polonistyka na Początku XXI wieku”, t. 5, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3788, Katowice, s. 534–548.
- Zhang H., 2021, *Język i kultura polska w oczach chińskiej młodzieży akademickiej na studiach polonistycznych*, „Youth in Central and Eastern Europe” 7(11), s. 93–99.
- Zhang Y., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w Chinach w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 56–78.
- Zieniewicz A., Garncarek P., 2010, *Wstęp*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 7–10.

Netografia

- Silling – *Ślōnsko mowa we nowych technologiach*, [on-line:] <https://silling.org> (dostęp: 11 X 2024).

ABSTRAKT

Katowice to ośrodek akademicki, do którego każdego roku przyjeżdżają studenci nie tylko z Polski, lecz także z całego świata. Wśród nich są również studenci z Chin, którzy uczą się języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Śląskim. Uczelnia jest istotnym punktem na mapie Górnego Śląska. To region, który dzięki swojej złożonej historii zachował odrębny język, kulturę, przywiązanie do tradycji, kuchnię, etos pracy czy industrialny charakter, wspólnie kształtujące tożsamość regionalną mieszkańców. Jedną z książek podejmujących ten temat są *Familoki. Śląskie mikrokosmosy* Kamila Iwanickiego. Publikacja wydana w 2023 r. to cenne źródło wiedzy dla cudzoziemca uczącego się polszczyzny, który w ramach zajęć poznaje nie tylko język, lecz także kulturę, zwłaszcza tę właściwą dla Górnego Śląska. Jako uzupełnienie warto wykorzystać także *Słownik śląsko-chiński* Marka Jachymskiego. Dlatego też w artykule zaprezentowano glottodydaktyczny potencjał tych dwóch publikacji w pracy ze studentami pochodzącymi z Państwa Środka, dla których ich lektura może okazać się pierwszym krokiem do poznania bogatej kultury Górnego Śląska.

Słowa kluczowe: Górny Śląsk, familok, nauczanie języka polskiego jako obcego, literatura współczesna

AGNIESZKA WÓJCICKA 

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DYDAKTYKA PRZEKŁADU LITERACKIEGO W PARZE JĘZYKOWEJ POLSKI-CHIŃSKI

Zaplanowana seria przekładowa jako translatum i material badawczy¹

Didactics of Literary Translation in the Polish-Chinese Language Pair: A Guided Translation Series as Translatum and Research Material

This research contributes to the study of poetry translation and offers new insights into the didactics of literary translation and glottodidactics. It is empirically grounded in the Polish-language poem *W leśniczówce* (*In the Cottage*, literally *In the Forester's Lodge*) by Konstanty Ildefons Gałczyński, alongside fifteen Chinese translations and two intersemiotic transpositions produced by Chinese students of Polish as a foreign language. These works emerged from an original translation project developed and implemented within the Polish-Chinese Translation course at the Faculty of Polish and Classical Philology, Adam Mickiewicz University in Poznań, during the 2021/2022 academic year.

To highlight the central aspects of the experiment, particular attention is given to renditions into Classical Chinese as well as into nonverbal sign systems (a dance interpretation and a musical arrangement). These translations serve as a valuable point of departure for reflecting on the diverse mechanisms and processes that arise at the intersection of languages and cultures.

¹ Pomysły rozwinięte w tym artykule zostały zaczerpnięte, w znacznie skróconej formie, z jednej trzeciej mojej monografii *Chiński Gałczyński. O tłumaczeniu poezji z języka polskiego na chiński na przykładzie wiersza „W leśniczówce”*, która zostanie opublikowana w 2026 r. przez Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne” Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Keywords: translation theory, literary translation of poetry, intercultural communication, cultural translation, intersemiotic translation, Konstanty Ildefons Gałczyński, the concept of a forester's lodge in Polish and Chinese cultures, Leśniczówka Pranie, teaching Polish as a foreign language / glottodidactics (Chinese-speaking students), the role of cultural differences in teaching Polish as a foreign language

Przekładowy projekt dydaktyczny z wykorzystaniem wiersza W leśniczówce Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Zarys wstępny

Dydaktyka przekładu (w literaturze anglojęzycznej *translation didactics*, w chińskojęzycznej – *fanyi jiaoxuefa* 翻译教学法) to fascynujący obszar², który jest pełen wyzwań, ale i niezwykłych możliwości, zwłaszcza w kontekście tłumaczenia poezji³. Pojawiają się np. pytania: Jak efektywnie uczyć przekładu literackiego? W jaki sposób przybliżyć proces ścierania się dwóch przeciwstawnych strategii tłumaczeniowych: domestykacji i egzotyzacji⁴ czy skutecznie zobrazować poszerzanie i pogłębianie języka docelowego o język obcy, „zderzenie go z obcym” (przekaz kluczowy np. dla Waltera Benjamina⁵)? W poszukiwaniu odpowiedzi na te i tym podobne pytania zrodził się pomysł na dydaktyczny projekt translatorski. Celem niniejszych rozważań jest zatem przyjrzenie się głównym

² Źródło inspiracji stanowią w tym obszarze publikacje oraz działalność naukowo-dydaktyczna licznych badaczy (w szczególności zob. Balcerzan 2011; Kraskowska 2018; Krenz 2022; Rajewska 2016).

³ W 1959 r. w artykule *On Linguistic Aspects of Translation* Roman Jakobson zaznaczył, że „poezja jest nieprzetłumaczalna *ex definitione*” i że wiersz przetłumaczony staje się zupełnie nowym utworem literackim (Jakobson 2009: 49).

⁴ Strategie domestykacji/udomowienia (chiń. *guihua* 归化, ang. *target-source-oriented translation, domestication*) i forenizacji/egzotyzacji (chiń. *yihua* 异化, ang. *source-text-oriented translation, foreignization*) – terminologia Friedricha Schleiermachera, upowszechniona przez amerykańskiego teoretyka przekładu Lawrence’a Venutiego – stanowią dwa omawiane tu przeciwstawne bieguny teoretyczne (zob. Schleiermacher 1816; Venuti 1995).

⁵ W. Benjamin w eseju pt. *Zadania tłumacza* posługuje się koncepcją dotyczącą przekładu jako „drugiego życia” czy „kolejnego stadium [...] życia” oryginału (Benjamin 1975: 295). Kluczowe dla przekazu W. Benjamina jest również zwrócenie uwagi na poszerzanie i pogłębianie języka docelowego o język obcy, „zderzenie go z obcym” (ibid.: 305; tłum. Janusz Sikorski).

aspektem autorskiego projektu przekładowego realizowanego z udziałem chińskich studentów filologii polskiej jako obcej w ramach przedmiotu „Tłumaczenie polsko-chińskie 03 TPC-II” prowadzonego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (亚当·密茨凯维奇大学波兰与古典语文学院, WFPiK UAM) w roku akademickim 2021/2022 oraz zasygnalizowanie najważniejszych wniosków wynikających z wdrożonego eksperymentu translatorskiego. Uczelnie macierzyste uczestników to Kantoński Uniwersytet Stosunków Międzynarodowych (广东外语外贸大学, GDUFS) oraz Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Xi'an (西安外国语大学, XISU).

Projekt badawczo-dydaktyczny dotyczył przekładu wiersza pt. *W leśniczówce* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (chiń. 高琴斯基⁶, 1905–1953) na język chiński oraz na inne systemy znaków (takie jak utwór muzyczny i układ taneczny). Jego głównym celem było wprowadzenie chińskich studentów do zagadnień związanych z teorią i praktyką przekładu poprzez doświadczenie i immersję językową. Na podstawie celów projektu, a także predyspozycji i talentów jego uczestników opracowany został zbiór strategii i metod przekładowych, z którego każdy student wybierał jedną przed przystąpieniem do prac *stricte* tłumaczeniowych. W rezultacie powstał zbiór prób translatorskich w szerokim rozumieniu tego słowa, na który składa się 15 przekładów wiersza *W leśniczówce* na język chiński współczesny (chiń. *xiandai Hanyu* 现代汉语) i klasyczny (chiń. *wenyan* 文言, *guwen* 古文 lub *gudai Hanyu* 古代汉语). W zbiorze tym znajdują się więc m.in. przekłady egzotyzujące, domestykujące, klasycyzujące, skierowane do dzieci i do nastolatków, parafraza czy przekład z użyciem przypisów, dodatków, objaśnień i komentarzy od tłumacza. Dodatkowo do analizy włączone są dwa przykłady transpozycji intersemiotycznej w postaci interpretacji tanecznej i muzycznej oraz tłumaczenia maszynowe Google Translate i DeepL.

Uczestnicy projektu pracowali nad tłumaczeniem tego samego wiersza, a powstały odrębne i kontrastujące ze sobą dzieła. Niejako świadomie zostali więc wrzuceni „w sieć” (auto-/samo)orientalizmu⁷ (chiń. *ziwo dongfangzhuyi* 自我东方主义) czy przypisanych strategii lub metod tłumaczeniowych, które zmuszały ich do starannej nawigacji pomiędzy żywiołami dwóch kultur. Pomysł

⁶ 高琴斯基 – tę wersję zapisu nazwiska Gałczyński zaproponował chiński tłumacz Lin Xin 林歆. Dopuszczalne są również formy: 加乌钦斯基 (standard) oraz 加尔琴斯基 (Encyclopedia of China Publishing House, 中国大百科全书出版社).

⁷ Por. refleksja nad autoorientalizmem w kontekście literackim oraz problemem z pojęciem tożsamości chińskiej w artykule Stephena Owena pt. *What Is World Poetry* (Owen 1990: 28–32) oraz w rozdziale autorstwa Michelle Yeh (Yeh 2008: 9–26). Jedną z nowszych książek, które podejmują refleksję nad autoorientalizmem przez pryzmat teorii i praktyki przekładu, jest monografia autorstwa Lucasa Kleina (zob. Klein 2018).

narzucenia studentom określonych strategii i metod, czyli niejako sztuczne zawężenie palety narzędzi, miał na celu wyeksponowanie różnic pomiędzy omawianymi podejściami do procesu tłumaczeniowego. Dzięki zapewnieniu wielu okazji do dyskusji i porównań zamysł ten pozwolił młodym tłumaczom dostrzec istotne różnice, przeanalizować odmienne konteksty i analogie, które znalazły odbicie w ich osobistym doświadczeniu.

Warto więc w tym miejscu zaznaczyć, że tak różnorodne tłumaczenia wiersza pt. *W leśniczówce* stanowią swoistą antologię strategii tłumaczeniowych. Ten wiersz w rękach młodych chińskich tłumaczy jest skarbnicą interpretacji. Okazuje się, że *W leśniczówce* możemy odbierać jako: chiński poemat klasyczny, który mógłby być napisany przez urzędnika-poetę na wygnaniu (钟雨晨译本); wiersz dla dzieci w postaci chwytliwej rymowanki (赵乐欣译本) czy dla młodzieży pełen neologizmów i kolokwializmów (杜欣雨译本); taniec współczesny zawierający elementy chińskiego tańca klasycznego z przesłaniem buddyjskim i estetyką poezji *shanshuishi* 山水诗 (刘尔丹译本); popularną piosenkę o rozstaniu i samotności z wykorzystaniem akompaniamentu gitary (陈佩达译本); wiersz-pamiętnik czy wiersz-słownik (杜欣雨译本); utwór edukacyjny (金晓臻译本); wiersz z komentarzem od tłumacza (金晓臻译本, 杜欣雨译本, 邱晓洁译本) itp.

W szczególności tłumaczenia na chiński język klasyczny (陈雨心译本, 何倩雯译本、黎晶晶译本、钟雨晨译本) czy przekłady intersemiotyczne (陈佩达译本, 刘尔丹译本) przenoszą nas w przebogate rewiry chińskiej kultury i estetyki, pełnej symboliki i legend, wielopłaszczyznowych metafor i analogii. Leśniczówka Pranie czy dorożka Gałczyńskiego zaczynają funkcjonować dzięki studentom jako swoisty międzykulturowy wehikuł czasu i przestrzeni. Nie bez przyczyny więc to te właśnie tłumaczenia zdobyły największe uznanie studentów (co pokazuje ankieta przeprowadzona po zakończeniu projektu). Do studentów właściwie w równym stopniu trafiły transpozycje intersemiotyczne i przekłady na chiński język klasyczny. Obrazuje to fenomen szacunku dla tradycji, a także obecność chińskiego języka klasycznego w życiu młodych Chińczyków.

Biorąc pod uwagę tożsamość narodową i kulturową, uczestników projektu postrzegać należy jako jednostki „poliwalentne”⁸. Ich tłumaczenia zarówno intersemiotyczne, jak i nieintersemiotyczne stanowią szczególny rodzaj przekładu kulturowego. W ich dziełach widoczne są mechanizmy bardziej lub mniej kontrolowanego i regulowanego przepływu treści kulturowych (np. skojarzeń

⁸ Por. zjawiska biwalencji i poliwalencji kulturowej (Kłoskowska 2005: 424 i n).

z chińską poezją klasyczną). Stąd też podczas ich analizy szczególnie cenne są metody powstałe po tzw. zwrocie kulturowym⁹ w badaniach nad przekładem.

Projekt składał się z pięciu etapów. Część pierwsza stanowiła wprowadzenie i obejmowała próbę odpowiedzi na pytania pomocnicze, jak np.: Gdzie tworzył klasyczny chiński poeta Li Bai 李白, Du Fu 杜甫 czy Wang Wei 王维? Czy leśniczówka bywała/bywa ażylem dla chińskiego poety? Część druga – główna – to samodzielna praca każdego ze studentów nad przekładem wiersza *W leśniczówce* na język chiński i na inne systemy znaków (przekaz muzyczny i taneczny), ale w ramach wcześniej zdefiniowanego zadania. Część trzecia projektu dotyczyła napisania komentarza, w którym studenci mieli opisać napotkane dylematy, trudności, a także to, co nie sprawiało problemów. W części czwartej dołączyli oni swoje wersje robocze tłumaczenia wiersza (próby), notatki, korekty, pierwotne wybory (wzorując się na Jiřím Levým¹⁰ i jego definicji przekładu jako procesu podejmowania decyzji, przedstawili algorytmy swoich wyborów). W części piątej przygotowali się natomiast do dyskusji nad analizą tłumaczeń maszynowych Google Translate i DeepL. Powyższe działania obejmowały czas wykładowy, konwersatoryjny oraz poświęcony na pracę indywidualną.

Jak się sypią chińskie gwiazdy? Strategie egzotyzacji i domestykacji w przekładach *W leśniczówce* na język chiński – analiza wybranych zabiegów translatorskich

Wiersz *W leśniczówce* powstał we wrześniu 1952 r. (niedługo przed śmiercią poety) i został napisany właśnie w Leśniczówce Pranie na Mazurach. Zaprezentowane poniższej fragmenty materiału źródłowego (tabela 1) pozwalają odtworzyć obrazy, przestrzenie, które zarysowuje ten utwór, ale i zauważyć, że ten napisany stosunkowo prostym językiem wiersz charakteryzuje się raczej uniwersalnością transkulturową. Kwestie te skłaniają jednak do dalszej refleksji.

⁹ Zwrot kulturowy (ang. *cultural turn in Translation Studies*) przyniósł rozumienie przekładu jako procesu międzykulturowego. W tym ujęciu „[t]o kultura, a nie język, słowo czy tekst, jest w przekładoznawstwie epoki zwrotów »jednostką« operacyjną przekładu” (Bassnett, Lefevere 1990: 8, za: Heydel 2009: 21–22).

¹⁰ Zob. szerzej: Levý 1981: 291–303.

Tu, gdzie się gwiazdy zbiegły
w taką kapelę dużą,
domek z czerwonej cegły
rumieni się na wzgórzu:
to leśniczówka Pranie,
nasze jesienne mieszkanie [...].

[...] Za oknem las i pole,
las – rozmowa sosnowa;
minął dzień i na stole
stoi lampa naftowa,
gadatliwa, promienna
jak ze stołu Szopena [...].

[...] W nocy tyle tu nuceń
i śpiewań aż do rana.
Księżyc w srebrnej peruce
gra jak Bach na organach
i płynie koncert wielki
przez dęby i przez świerki [...].

[...] Gwiazdy jak śnieg się sypią,
do leśniczówki wchodzi
każdą okienną szybą,
każdą wrześniową nocą;
w twoim małym lusterku
noc świeci gwiazdą wielką.

Tabela 1. Fragmenty wiersza pt. *W leśniczówce* autorstwa K.I. Gałczyńskiego (źródło: Gałczyński 2003)

Utwór ten jest na tyle bogaty w odniesienia nawiązujące do kultury źródłowej, że dostarcza wielu wyzwań osobom, dla których polski nie jest językiem rodzimym. Najbardziej problematyczne dla chińskich studentów okazuje się porównanie księżycy do Johanna Sebastiana Bacha grającego na organach. W przekładach tej frazy dostrzec można dużą polaryzację między strategiami domestykującymi a egzotyzującymi oraz dążenie do ekwiwalencji dynamicznej¹¹. Wizerunek J.S. Bacha w srebrnobiałej peruce grającego na organach jest bowiem dość mocno zakotwiczony w europejskim kontekście kulturowym. „Księżyc w srebrnej peruce” występuje zatem u Chen Yuxin 陈雨心 (Jagna), która jest odpowiedzialna za przekład klasycyzujący, jako „miesiąc, który przysłania oblicze” (*mingyue you zhe mian* 明月犹遮面). Studentka wprowadza także do swojego przekładu odpowiedniki „księżycy” powiązane z chińską mitologią, tj.: *chanpo* 蟾蜍 (duch ropuchy lub żaby odnoszący się również do światła księżycy) i *hantu* 寒兔 (mroźny zając lub królik nawiązujący do jesiennego księżycy i do mroźnej zimy). Ekwiwalenty¹² te wprowadzają do wiersza swoisty klimat legendy, ponieważ są to prastare zwierzęta mityczne zamieszkujące księżyc. He Qianwen 何倩雯 (Bożena), która

¹¹ Eugene Nida zdefiniował tzw. ekwiwalencję formalną i dynamiczną (Nida 2009: 56–57).

¹² Odpowiednik *chanpo* Jagna zapożycza z wiersza Yuan Zhen 元稹 z czasów dynastii Tang pt. *Ji huai, zeng Li liu hucao, Cui shi'er gongcao wushi yun kan* 《纪怀，赠李六户曹，崔十二功曹五十韵》 (dosł. upamiętnienie tęsknoty, dedykowane urzędnikom Li i Cui w formie 50-wersowego wiersza). Inspiracją do użycia ekwiwalentu *hantu* jest z kolei

tłumaczy na chiński język klasyczny, również korzysta w tym miejscu z chińskiej mitologii. Bach nie pojawia się w sposób bezpośredni, w przekład wkracza natomiast Su'e 素娥 (wróżka ze słynnej powieści *Xiyouji* 西游记 *Wędrownia na Zachód* z okresu dynastii Ming 明朝), która jest w literaturze synonimem księżycy i nawiązuje do bogini Chang'e 嫦娥.

Niewątpliwie ciekawym zabiegiem domestykującym jest też tłumaczenie tej frazy jako *yueliang xiangshangle yin bian, zai tanzouzhe Gaoshanliushui qu* 月亮镶上了银边, 在弹奏着高山流水曲 (dosł. 'księżyc w srebrnej obwolucie gra muzykę gór i rzek'). Zheng Shijia 郑诗嘉 (Jaśmina), pracująca w ramach strategii domestykacji, wybiera jedną z najśłynniejszych starożytnych chińskich melodii *Gaoshanliushui* 《高山流水》 (dosł. 'pieśń o wodzie płynącej z wysokich gór'). Studentka decyduje się na poetycki opis srebrnej obręczy księżycy (rezygnuje przy tym z porównania księżycy do Bacha grającego na organach). W związku z tym, że większość Chińczyków, opisując blask księżycy, myśli o srebrze, Jaśmina wybiera wyrażenie *xiangshangle yin bian* 镶上了银边 (dosł. 'ze srebrnym obszyciem, lamówką, wykończeniem'). Z kolei księżyc u tłumaczającej dla dzieci Jin Xiaocan 金晓璨 (Dominika) to „pan księżyc” lub „uczony księżyc” czy „księżyc nauczyciel” (*yueliang xiansheng* 月亮先生). Co ciekawe, ta personifikacja srebrnego globu stanowi subtelną formę egzotyzacji, ponieważ w kulturze chińskiej przybiera on raczej formy żeńskie.

Nie sposób nie wspomnieć również w tym kontekście o przekładzie Xiao Yumei 肖玉梅 (Sara), który łączy strategię domestykacji i egzotyzacji (tzw. dublet tłumaczeniowy). W jej wersji pojawia się np. Bach czy interesujący ekwiwalent Leśniczówki Pranie *jingyuan* 净园 (miejsce, które „pierze” duszę; czysty ogród). Ten ekwiwalent zyskał wyraźną aprobatę pozostałych studentów.

Tak więc przekłady na język chiński frazy „[k]siężyc w srebrnej peruce / gra jak Bach na organach”, szczególnie te domestykujące, nastawione na kulturę docelową, nadają zupełnie nowy wydźwięk utworowi poetyckiemu K.I. Gałczyńskiego (do jego struktury zostają dodane nowe elementy i dzięki temu zostaje niejako ukazana różnica w interpretowaniu symboliki księżycy w Chinach i na Zachodzie).

Uczestnicy projektu używali też np. porównania opadającego śniegu do bazi niesionych przez wiatr czy do rozsypanej soli – stosując tym samym wyrafinowaną strategię domestykacji. Przykładem szczególnie „elastycznego” czy „ekstremalnego” tłumaczenia nastawionego głównie na efekt domestykacji może być

fragment wiersza Shen Yue 沈约 z czasów dynastii Liang pt. *Su Dongyuan* 《宿东园》 (Nocując / Mieszkając w Dongyuan).

przełożenie przez Zhang Shichen 张诗晨 (Jadwiga) frazy „[g]wiazdy jak śnieg się sypią” jako *qunxing ruo liuxu yin feng qi* 群星若柳絮因风起 („gwiazdy są jak baze kotki unoszące się na wietrze”). Wers ten został zaczerpnięty z wiersza Xie Daoyun 谢道韞 (bratanica kanclerza Xie An 谢安 z dynastii Jin 晋朝). Jagna odwołuje się z kolei do utworu pt. *Yong xue* 《咏雪》 (*Pieśń o śniegu*) Liu Yiqing 刘义庆 z dynastii Liu Song 刘宋, a dokładnie do fragmentu *Baixue fenfen he suo shi?* 白雪纷纷何所似? 撒盐空中差可拟 („Jak wyglądają opadające płatki śniegu? Prawie jak sól rozsypana w powietrzu”), tłumacząc frazę „[g]wiazdy jak śnieg się sypią” jako *zhong xing he suo shi, luoxue cha ke ni* 众星何所似, 落雪差可拟 („Jak wyglądają gwiazdy? Można je porównać do spadających płatków śniegu”).

Problematyczne okazują się także nazwy własne, np. Leśniczówka Pranie. Zapisy fonetyczne „Prania”, jak np. *Pulani* 普拉尼 czy *Pulanni* 普兰尼, były proponowane przez studentów pracujących w ramach strategii egzotyzacji lub tzw. dubletu tłumaczeniowego. Z kolei jeden z ciekawszych ekwiwalentów domestykujących to sformułowanie *taohuayuan* 桃花源 (dosł. ‘krajina kwitnącej brzoskwini, ukryta kraina mlekiem i miodem płynąca, utopia, nibylandia/nigdylandia’), które odnosi się do miejsca odosobnienia, idealnej przestrzeni do życia. Pojęcie to pochodzi z utworu Tao Yuanminga 陶渊明 (ówcześnie nowatorskiego piewcy sielskiego krajobrazu i prekursora tzw. poezji pól i ogrodów *tianyuanshi* 田园诗). Jego wiersze opisywały spokojne życie poety na wsi i stanowią rezerwuar metafor, które studenci z powodzeniem stosowali do opisu Prania (np. Zhong Yuchen 钟雨晨 – Andżelika).

Uczestnicy projektu tłumaczeniowego pytani o ekwiwalenty leśniczówki w kulturze chińskiej najczęściej wskazywali tzw. Dom Du Fu w Chengdu 成都 (Du Fu Caotang 杜甫草堂; dosł. ‘chata pokryta strzechą’, w przenośni ‘miejsce odosobnienia’), który był rezydencją poety w czasie jego ucieczki przed powstaniem An-Shi.

Chińscy studenci są szczególnie wyczuleni na obrazy i podkreślają, że „klasyczna poezja chińska koncentruje się na obrazach i emocjach, a wiersze te są bardzo malownicze” (Li Jingjing część trzecia 2022: 1). W związku z tym np. Li Jingjing 黎晶晶 (Mirka) postanowiła narysować obrazek pomocniczy na podstawie wiersza Gałczyńskiego. Już samo jej wyobrażenie Leśniczówki Pranie okazało się dość odległe od charakterystyki tego miejsca w kulturze polskiej. Choć pojęcie leśniczówki funkcjonuje również w chińskiej tradycji literackiej, jest ono utożsamiane przede wszystkim z miejscem odosobnienia i azylem, który kojarzy się bardziej z górskim pejzażem niż typowo leśnym otoczeniem. W starożytnych Chinach to właśnie góry stanowiły główne źródło inspiracji dla poetów klasycznych, ponieważ postrzegano je jako przestrzeń sakralną, nierozzerwalnie

związane z duchowością i kontemplacją. Być może właśnie dlatego Jagna, w odróżnieniu od pozostałych studentów, zdecydowała się umieścić Leśniczówkę Pranie w scenerii górskiej i zatytułowała swój przekład *Qiu su shan zhong* 《秋宿山中》 („Jesienna górską kwatery”). W tym miejscu warto jednak dodać, że leśniczówka nie zawsze była utożsamiana przez klasycznych poetów chińskich z azylem. Ci, którzy świadomie wybierali życie w samotności, stanowili raczej wyjątek. W większości przypadków to nie własna decyzja, lecz wymagająca ścieżka kariery urzędniczej lub realia wojenne zmuszały ich do odosobnienia.

Przekłady na klasyczny język chiński wiersza *W leśniczówce*

(陈雨心译本、何倩雯译本、黎晶晶译本、钟雨晨译本).

K.I. Galczyński a Tao Yuanming 陶渊明

W celu możliwie najbardziej zwięzłego przedstawienia kluczowych aspektów opisywanego eksperymentu translatorskiego zostaną zaprezentowane przekłady na chiński język klasyczny oraz dwie transpozycje intersemiotyczne, które mogą być dobrym punktem wyjścia do refleksji o mechanizmach i procesach zachodzących na styku języków i kultur.

Przekłady na chiński język klasyczny wyrażające szczególną formę domestykacji i ukierunkowanie na kulturę docelową to nietuzinkowe próby translatorskie, które – obok transpozycji intersemiotycznych – zyskały największą przychyłność studentów, były szczerze okłaskiwane na zajęciach i określane jako „bardzo chińskie”. Okazało się, że Leśniczówka Pranie może mieć wiele wspólnego z miejscami opisywanymi przez klasycznych chińskich poetów.

Chińską poezję klasyczną cechują m.in. regularność (wersów czy sylab), rymy, często wewnętrzna symetria, specyficzna melodyczność utworów (wynikająca z tonalności klasycznego języka chińskiego, która co prawda jest już dzisiaj nie do odtworzenia). Studentki starały się utrzymać w swoich przekładach te cechy formalne oraz metryczne. I tak np. Mirka wybrała rodzaj wiersza *lüshi* 律诗 złożonego z czterech dwuwersowych strof o wersach siedmiosylabowych *qilü* 七律, spopularyzowanego w czasach dynastii Tang 唐朝. Studentka starała się zachować w przekładzie m.in. podobną strukturę gramatyczną w drugim i trzecim dwuwierszu. Zadbła w szczególności o schemat tonalny *pingze* 平仄.

Młodzi tłumacze czerpią więc z dorobku chińskiej poezji klasycznej oraz z chińskiej mitologii. W ich przekładach obecne są cytaty lub parafrazy fragmentów utworów takich poetów jak: Li Bai 李白, Du Fu 杜甫 czy Bai Juyi 白居易.

W tłumaczeniu fragmentu „lampa naftowa [...] jak ze stołu Szopena” He Qianwen 何倩雯 (Bożena; jej przekład zyskał największe uznanie studentów, obok przekładów intersemiotycznych) rezygnuje z włączenia w przekaz polskiego kompozytora, ponieważ np. fonetyczny zapis byłby w tym kontekście sztuczny. Wprowadza więc w scenografię swojego przekładu mitologiczną krainę czarów *Yaochi* 瑶池. W *Yaochi*, która jest położona na mistycznej Górze Kunlun, mieszka Xi Wangmu 西王母 (Królowa Matka Zachodu). Lampa naftowa w przekładzie Bożeny „służyła” swego czasu na bankiecie w *Yaochi*, co pokazuje, że nie jest to byle jaka lampa i że ma swoją historię czy moc (jak ta „ze stołu Szopena”). Fraza *ceng shi Yaochi yan* 曾侍瑶池宴 (dosł. ‘miała zwyczaj służyć na bankiecie w *Ya-ochi*’) pochodzi z wiersza Zhang Lun 张抡 z czasów dynastii Song 宋朝.

Zamiast słów „skrzypce” czy „organy” Bożena wprowadza odpowiedniki instrumentów strunowych *qin* 琴 czy, co jeszcze ciekawsze, *cuanxiayu* 爨下余 (inne określenie instrumentu *guqin*). Wyrażenia *cuanxiayu* i *cuanxiajiao* 爨下焦 są używane do opisu dobrego drewna, które przetrwa pożar, i stanowią metaforę trwałego materiału. Z kolei Jagna skrzypce (*xiaotiqin* 小提琴) zastępuje lutnią (*se* 瑟), a w miejsce Chopina pojawia się w jej przekładzie Bo Ya 伯牙, muzyk słynący z gry na *qin*.

Dzięki przekładowi Andželiki okazuje się, że *W leśniczówce* możemy odbierać jako chiński poemat klasyczny, który mógłby być napisany przez urzędnika-poetę na wygnaniu. Zatem *Leśniczówka Pranie* to dla niej omawiana już „kraina kwitnącej brzoskwini”. Studentka zdecydowała się na przekład nawiązujący do dorobku Tao Yuanminga. Zamiast grabów, sosen czy dębów w jej tłumaczeniu znajduje się roślinność typowa dla „poezji pól i ogrodów”, czyli wiązy i wierzyby (*yushu he liushu* 榆树和柳树), drzewa brzoskwiniowe i śliwy (*taoshu yu lishu* 桃树与李树) czy morwy (*sangshu* 桑树). Pojawiają się zwierzęta, takie jak pies i kogut, instrument *qin*, a zamiast konkretnych kompozytorów – np. aspekt recytowania i komponowania chińskiego poematu opisowego *fu* 赋, który był szczególnie popularny w okresie panowania dynastii Han 汉朝 w II w. n.e. Podobnie jak Jaśmina, Andželika wybiera w tym fragmencie jedną z najśłynniejszych starożytnych chińskich melodii *Gaoshanliushui*. Wprowadza też motyw typowy dla „poezji pól i ogrodów”, tj. apoteozę pracy na roli, zgrabnie i poetycko przekazany w wersji *qingzao ban bowu qian qu, yemu pi yueguang kang chu guilai* 清早伴薄雾前去, 夜幕披月光扛锄归来 (dosł. ‘idź z mgłą wcześniej rano i wróć z motyką w świetle księżyca w nocy’). Niewątpliwie ciekawą domestykującą parafrazą fragmentu o sunącej „dorożce nocy” jest włączenie w przekład wątku wyrafinowanego smakowania chińskiej herbaty, który wprowadza wyrażenie *pinming* 品茗. Jest to kolejny przykład przefiltrowania tekstu oryginału przez kulturę docelową. W przekładzie Andželiki znajdziemy również sformułowanie

qushuiliushang 曲水流觞 (inaczej *liushangqushui* 流觞曲水, spotkanie przy krętym strumieniu, ang. *a winding stream party*) odnoszące się do tradycyjnego chińskiego zwyczaju, który z czasem przekształcił się w wydarzenie, podczas którego literaci śpiewali poezję, wspólnie ją komponowali i biesiadowali, popijając wino ryżowe. Większość studentów określiła spotkanie z parafrazującym przekładem Andżeliki nawiązującym do poezji Tao Yuanminga jako oryginalne i niezwykle doświadczenie. Dzięki temu przekładowi zostało utworzone dość nietypowe pole do możliwej dyskusji porównawczej poezji K.I. Gałczyńskiego i Tao Yuanminga.

Transpozycje intersemiotyczne wiersza *W leśniczówce* (陈佩达译本、刘尔丹译本) a inspiracje utworami pt. *Shan ju fu* 《山居赋》 i *Loushi ming* 《陋室铭》

Transpozycje intersemiotyczne, takie jak interpretacja taneczna Liu Erdan 刘尔丹 (Lilia) i aranżacja muzyczna Chen Peida 陈佩达 (Cyprian), wnoszą do analizy odmienną perspektywę w porównaniu z innymi przekładami. Ich specyfika nie tylko zmienia sposób odbioru utworu, lecz także redefiniuje jego znaczenie i/lub przesłanie.

Lilia, opierając się głównie na strategii domestykacji, łączy elementy chińskiego tańca klasycznego ze współczesnymi technikami. Początkowo rozważała wprowadzenie elementów tradycyjnego tańca polskiego, co mogłoby nadać przekładowi egzotyzujący charakter, jednak uznała, że zabieg ten nie współgrałby z jej artystycznym zamysłem i mógłby zaburzyć spójność interpretacji. Świadomie wybrała więc strategię dostosowania utworu do kodu kultury docelowej, co pozwoliło jej na twórcze przetworzenie tekstu źródłowego. Jej interpretacja wzbogaca przekład o kontekst buddyjski, a estetyka ruchu przywodzi na myśl krajobrazy znane z poezji *shanshuishi* 山水诗. Charakterystyczny dla chińskiego tańca klasycznego koncept *shenyun* 神韵 – rozumiany jako doskonałe połączenie ekspresji, wdzięku i emocji – dodatkowo wzmacnia odbiór. Mimo wyraźnych odniesień do chińskiej estetyki przekład taneczny odznacza się uniwersalnością transkulturową.

Studentka wymienia liczne skojarzenia i odwołania do kultury chińskiej, które nasunął jej oryginał. Przedstawiony przez poetę opis ożywionych przedmiotów przywiódł autorce przekładu na myśl buddyjskie przysłowie *bu shi feng zai dong, ye bu shi fan zai dong, er shi nimen de xin zai dong* 不是风在动, 也不是幡在动, 而是你们的心在动 (dosł. 'to nie wiatr się porusza, ani nie chorągiew, lecz wasze serca/umysły się poruszają'), które przekonuje, że to, co ludzie czują i jak myślą,

wpływa na to, jakie rzeczy są i jak wyglądają. Autorem tego *mingyan* 名言 jest Hui-neng 惠能 (mistrz-założyciel jednej z najważniejszych szkół chińskiego buddyźmu).

Czytając oryginał, Lilia wyobrażała sobie także obrazy związane z klasycznymi chińskimi poematami pastoralnymi czy opisującymi typowe chińskie pejzaże (chiń. *shanshuishi* 山水诗). W *leśniczówce* kojarzy się studentce z twórczością Tao Yuanminga i Xie Lingyuna 谢灵运, a szczególnie z utworem pt. *Shan ju fu* 《山居赋》¹³ (dosł. 'poemat o górskim domu'; ang. *Rhapsody on Dwelling in the Mountains*) autorstwa właśnie Xie Lingyuna, prekursora tzw. poezji krajobrazu *shanshuishi*. Poeta stworzył w tym wierszu idealne królestwo otoczone górami (*shan* 山), wodą (*shui* 水); las jest koloru *qing* 青 (niebieski, zielony, czarny, w zależności od okoliczności). Pojawiają się też np. bambus (*zhu* 竹) oraz – podobnie jak u Gałczyńskiego – księżyc czy słońce (które „rumieni” przyrodę). Xie Lingyun opisuje w tym poemacie swoje miejsce w górach w prowincji Zhejiang 浙江, do którego powrócił po okresie wygnania. Można więc zaobserwować swoiste analogie między utworami W *leśniczówce* a *Shan ju fu*.

Cyprian z kolei w ciekawy sposób stosuje strategię domestykacji, ponieważ wybiera charakterystyczny format dla chińskiej poezji i nawiązuje pośrednio np. do poezji śpiewanej *yuefu* 乐府. W swoim przekładzie intersemiotycznym tłumacz i jednocześnie wykonawca utworu łączy strategię domestykacji z elementami kontrolowanej egzotyzacji, dbając o to, aby aranżacja muzyczna była atrakcyjna dla młodych chińskich odbiorców.

Student przetłumaczył W *leśniczówce* na słowa piosenki i z jednej strony w jego przekładzie znajdują się m.in. sosny i dęby (*xiangsha* 橡树, *songlin* 松林), chmiel na porożu (*lujiao shang de pijiuhua* 鹿角上的啤酒花) czy skrzypce (*tiqin* 提琴). Z drugiej strony tłumacz zdecydował się na pominięcie problematycznych nazw własnych, jak np. Pranie, Bach, Szopen (Chopin), i pospolitych, jak np. graby czy organy (będące w Chinach instrumentem mniej znanym). Nie uwzględnił także niektórych niejednoznacznych fragmentów mówiących np. o dorożce nocy, które wymagałyby wprowadzenia np. tzw. aluzji erudycyjnej¹⁴.

Leśniczówka Pranie kojarzy się tłumaczowi-piosenkarzowi z wierszem *Lou-shi ming* 《陋室铭》 (*Pokój minstrela* – propozycja Danuty; *Zapisy z brzydkiego domu* – tłumaczenie Cypriana) autorstwa Liu Yuxi 刘禹锡 (chińskiego poety, filozofa i eseisty, aktywnego w czasach dynastii Tang) (Chen Peida część pierwsza 2022: 1), który wychwalał swoje skromne miejsce zamieszkania, aby wyrazić

¹³ *Shan ju fu* 《山居赋》 to monumentalne dzieło liczące prawie 10 tys. znaków, poświęcone opisowi posiadłości w górach Zhejiang 浙江, do której Xie Lingyun 谢灵运 powrócił po okresie wygnania (zob. Swartz 2015: 21–37).

¹⁴ Termin Olgierda Wojtasiewicza (zob. Wojtasiewicz 1992: 77–79).

pragnienie bycia szlachetnym człowiekiem, życia w pokoju, szczęściu i z dala do zgiełku świata. Ta inspiracja przywołana przez studenta również pozwala dostrzec pewne analogie między *W leśniczówce* a *Loushi ming*.

Wnioski końcowe. Zaplanowana seria przekładowa jako *translatum* i materiał badawczo-dydaktyczny

Podstawowe założenia teorii skoposu (niem. *Skopostheorie*) Hansa Vermeera pozwalają umocować teoretycznie jeden z kontekstów opisywanego eksperymentu translatorskiego, ponieważ cele badawczo-dydaktyczne projektu zdeterminowały to, w jaki sposób chińscy studenci podchodzili do materiału źródłowego, a jednocześnie umożliwiały im dokonywanie modyfikacji jego treści. Co prawda H. Vermeer wyszedł w swoich rozważaniach od przekładu tekstów nie-literackich, które wymagają innego podejścia niż te literackie, oraz nie omawiał aspektów związanych z dydaktyką przekładu, niemniej jednak teleologiczna perspektywa zaproponowanego studentom zbioru strategii i metod przekładowych dotyczy właśnie utworu poetyckiego. W niniejszym kontekście swoiste *translatum* (Vermeer 2000: 221–223) tworzą zatem zróżnicowane przekłady wiersza *W leśniczówce*, które to z kolei kreują celowo zaplanowaną serię przekładową. Jej analiza jest niewątpliwie szczególnie wartościowa. Przekłady powstałe w ramach wcześniej zdefiniowanego zadania tworzą swoistą Balcerzanowską serię¹⁵, której w tym szczególnym przypadku towarzyszy aspekt celowego zaplanowania i zaprojektowania (choć mowa zarówno o powstałych „tłumaczeniach właściwych”, jak i o „interpretacjach”; za: Balcerzan 1968: 25), a porównanie¹⁶ jej części składowych pozwoliło studentom dostrzec zróżnicowane oblicza wiersza *W leśniczówce* i przetestować liczne praktyki translatorskie. Utworzona

¹⁵ Pojęcie serii przekładowej to autorski termin translatologiczny wprowadzony przez Edwarda Balcerzana. „[T]łumaczenie istnieje w serii tłumaczeń. Seria jest podstawowym sposobem istnienia przekładu artystycznego. Na tym polega swoistość jego ontologii” (Balcerzan 1998: 18; por. Rajewska 2018).

¹⁶ „Czytanie oryginału, podobnie jak czytanie przekładu, również nie powinno się ograniczyć do jednorazowego aktu. Na tym etapie wstępnie uruchamia się mechanizm charakterystyki porównawczej - przechowane w pamięci uogólnione cechy tłumaczenia zestawiane są z uogólnionymi właściwościami tekstu źródłowego. Dopiero na tak przygotowanym gruncie można dokonać wyboru fragmentów obu tekstów - próbek, które staną się przedmiotem szerszej analizy” (Kraskowska 2018: 58).

została szczególna relacja: tekst prymarny – przekład indywidualny – pozostałe próby. W tym wypadku „intertekstualne promieniowanie utworu oryginalnego” zyskało „przedłużenie” (za: Rajewska 2018: 93), ponieważ uczestnicy projektu poznali i przedyskutowali niemal każdy element serii, która jako roboczy układ zamknięty określiła eksperymentalne pole badawcze. Stworzona została baza do „pracy interpretacyjnej, będącej fundamentem krytyki przekładu”¹⁷ (za: Kraskowska 2018: 58). Każdy ze studentów pełnił w czasie trwania projektu funkcje: tłumacza, poety, korektora, recenzenta, krytyka.

Istotny jest również wniosek, że studenci prawie jednogłośnie sygnalizowali, że rola tłumacza (jednostki poliwalentnej) jest niezastąpiona, że jest on drugim autorem tekstu, mediatorem komunikacji międzykulturowej, „poetą poety”. Ma to związek z piątą fazą projektu, podczas której studenci zapoznali się również z tłumaczeniami maszynowymi wiersza, po tym jak przeanalizowali już przekłady pozostałych uczestników. Próby translatorskie studentów niosą pokazny i imponujący ładunek twórczo-estetyczny, a więc nic dziwnego, że krytyka tłumaczeń automatycznych przychodziła im niejako z łatwością, była donośna i często emocjonalna. Studenci dowiedzieli się, z czym wiąże się ciężka praca tłumacza (poezji), i doświadczyli towarzyszących jej wzlotów i upadków.

Pamiętając o celowości działań przekładowych uczestników projektu, można zaobserwować przede wszystkim mniej lub bardziej konsekwentne dążenie do ekwiwalencji dynamicznej. Mimo że strategie czy metody tłumaczeniowe były narzucone, to częściej wybierana była strategia domestykacji niż egzotyzyacji. Strategia ta przychodziła studentom łatwiej, była poniekąd wyborem automatycznym (z którego czasami nie zdawali sobie sprawy), dopóki omawiany projekt nie zmobilizował ich do spróbowania innych strategii przekładowych (w tym np. egzotyzyacji) i do zmierzenia się z ich potencjałem, ale i ryzykiem. Zauważamy w tych domestykujących decyzjach specyficzną „obecność tłumacza” (ang. *translator's visibility*).

Narzucenie strategii lub metody tłumaczeniowej nie zawsze prowadziło do rygorystycznego trzymania się wyznaczonych założeń (np. Jadwiga pracująca w ramach parafrazy dostarczyła przekład wierny oryginałowi). Głównym celem tego eksperymentu translatorskiego było przede wszystkim pobudzenie kreatywności studentów oraz zapoczątkowanie określonego podejścia do pracy nad przekładem.

Można również stwierdzić, że stosowanie określonej strategii tłumaczeniowej w izolacji, w sposób niejako wymuszony, jest wyzwaniem. Niniejszy projekt

¹⁷ W niniejszej pracy ścierają się m.in. dwa podejścia do badań porównawczych, tj. *comparing* i *comparing* (Krenz 2022: 5, 9-10).

translatorski pokazał studentom, że strategie przekładowe najczęściej przenikają się i wzajemnie uzupełniają w procesie twórczym. Wyniki eksperymentu wskazują także, że wierność oryginałowi, rozumiana jako dosłowność przekładu, często ustępuje miejsca walorom artystycznym, co w tłumaczeniu poezji może być nie tylko uzasadnione, lecz wręcz konieczne.

Przybliżając kwestię metaforyki terminu *fanyi* 翻译 (tłumaczyć, tłumacz, tłumaczenie), warto dodać, że jej wielowątkowość pozwala założyć, że procesowi przekładu towarzyszy poniekąd akt lotu (tzw. klucz semantyczny *yu* 羽, będący komponentem znaku *fan* 翻, odwołuje się właśnie do „piór” czy „skrzydeł”). Ten szczególnie aspekt dynamiki rzeczywistości przekładu może oddawać wyobrażenie swoistości „przeniesienia” (łac. *translatio*). Różnorodność metafor, aluzji, kontekstów, znaczenia niektórych fragmentów omówionych przekładów przenoszą bowiem odbiorcę, nienatywnego i zapewne natywnego również, w stany i światy nieco odmienne niż te, do których zachęca i zaprasza poeta, ale też jednocześnie harmonijnie utrzymują znajome tło emocjonalne utworu oraz z rozmachem oddają ducha oryginału *shensi* 神似¹⁸.

Bibliografia

- Balcerzan E., 1968, *Poetyka przekładu artystycznego*, „Nurt”, nr 8, s. 23–26.
- Balcerzan E., 1998, *Poetyka przekładu artystycznego*, [w:] E. Balcerzan, *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*, „Studia o Przekładzie”, nr 6, Katowice, s. 17–31.
- Balcerzan E., 2011, *Tłumaczenie jako „wojna światów”*. W kręgu translatologii i komparatystyki, Poznań.
- Benjamin W., 1975, *Zadania tłumacza [Die Aufgabe des Übersetzers]*, wybór H. Orłowski, wstęp J. Kmita, tłum. H. Orłowski, J. Sikorski, [w:] W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, Poznań, s. 293–324.
- Gałczyński K.I., 2003, *Wiersze z Prania*, wybór, posłowie i noty K. Gałczyńska, Warszawa.
- Heydel M., 2009, *Zwrot kulturowy w badaniach nad przekładem*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 21–33.
- Jakobson R., 2009, *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] P. Bukowski, M. Heydel (red.), *Współczesne teorie przekładu*, Kraków, s. 43–49.

¹⁸ Fu Lei 傅雷 porównywał przekład do malowania obrazu i postulował zachowanie raczej ducha oryginału (chiń. *shensi* 神似) niż formalnego podobieństwa do niego (dyskusja na linii ekwiwalencja formalna, dynamiczna a *shensi*).

- Klein L., 2018, *The Organization of Distance. Poetry, Translation, Chineseness*, „Sinica Leidensia”, vol. 141, Leiden–Boston.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kraskowska E., 2018, *Porównywanie jako metoda krytyki przekładu*, „Tekstualia”, nr 3(54), s. 53–62.
- Krenz J., 2022, *In Search of Singularity. Polish and Chinese Poetry Since 1989*, Leiden–Boston.
- Levý J., 1981, *Przekład jako proces podejmowania decyzji*, tłum. M. Adamczyk, „Pamiętnik Literacki”, nr 72/1, s. 291–303.
- Nida E., 2009, *Zasady odpowiedniości*, tłum. A. Skucińska, [w:] P. Bukowski, M. Heydel (red.), *Współczesne teorie przekładu*, Kraków, s. 51–70.
- Owen S., 1990, *What Is World Poetry*, „The New Republic”, t. 203, nr 21, s. 28–32.
- Rajewska E., 2016, *Domysł portretu. O twórczości oryginalnej i przekładowej Ludmiły Marjańskiej*, „Translatio – Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków.
- Rajewska E., 2018, *Poetyka przekładu według Edwarda Balcerzana*, „Forum Poetyki”, nr 14, s. 90–97.
- Schleiermacher F., 1816, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813), „Abhandlungen der philosophischen Klasse der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften aus den Jahren 1812–1813”, Berlin, s. 143–172.
- Swartz W., 2015, *There's No Place Like Home: Xie Lingyun's Representation of his Estate in „Rhapsody on Dwelling in the Mountains”*, „Early Medieval China”, t. 21, s. 21–37.
- Venuti L., 1995, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, „Translation studies (London, England)”, London–New York.
- Vermeer H., 2000, *Skopos and Commission in Translational Action*, [w:] L. Venuti (red.), *The Translation Studies Reader*, London–New York.
- Wojtasiewicz O., 1992, *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa.
- Wójcicka A., 2026, *Chiński Gałczyński. O tłumaczeniu poezji z języka polskiego na chiński na przykładzie wiersza „W leśniczówce”*, Poznań [w druku].
- Yeh M., 2008, „There Are no Camels in the Koran”: *What Is Modern about Modern Chinese Poetry?*, [w:] C. Lupke (red.), *New Perspectives on Contemporary Chinese Poetry*, New York–Basinstoke, s. 9–26.

Źródła¹⁹

- Chen Peida 陈佩达 (Cyprian), 2022.
- Li Jingjing 黎晶晶 (Mirka), 2022.

¹⁹ Materiały przygotowane przez studentów w ramach przekładowego projektu dydaktycznego przechowywane w archiwum własnym autorki. Części materiałów opracowanych przez poszczególnych studentów oznaczane są zapisem słownym.

ABSTRAKT

Niniejsze rozważania włączają się w analizę zagadnień związanych z przekładem utworów poetyckich oraz otwierają nowe perspektywy dla dydaktyki przekładu literackiego i glottodydaktyki. Fundament empiryczny stanowią wiersz K.I. Gałczyńskiego pt. *W leśniczówce* oraz jego przekłady na język chiński i transpozycje intersemiotyczne, które powstały w ramach autorskiego projektu przekładowego realizowanego z chińskimi studentami filologii polskiej jako obcej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2021/2022 podczas konwersatoriów z przedmiotu „Tłumaczenie polsko-chińskie 03 TPC-II”.

W celu możliwie najbardziej zwięzłego przedstawienia kluczowych aspektów eksperymentu translatorskiego zaprezentowane są przekłady na chiński język klasyczny oraz na inne systemy znaków (interpretacja taneczna i aranżacja muzyczna), które mogą być dobrym punktem wyjścia do refleksji o mechanizmach i procesach zachodzących na styku języków i kultur.

Słowa kluczowe: teoria przekładu, tłumaczenie (utworu poetyckiego), komunikacja interkulturowa, przekład kulturowy, przekład intersemiotyczny, Konstanty Ildefons Gałczyński, concept leśniczówki w kulturze polskiej i chińskiej, Leśniczówka Pranie, nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) / glottodydaktyka (studenci chińskojęzyczni), rola różnic kulturowych w nauczaniu jpjo

JUAN HE 

Beijing Foreign Studies University

KONCEPCJE I PRAKTYKA NAUCZANIA JĘZYKÓW MNIEJ POPULARNYCH DO CELÓW SPECJALISTYCZNYCH W CHINACH

Przykład nauczania języka polskiego

An Exploration on the Realization Path of the Teaching of Lesser-used Languages for Specific Purpose. Taking Polish Language Teaching as an Example

Lesser-used Languages for Specific Purpose constitute a pivotal element within the realm of Language for Specific Purposes (LSP). This form of language education diverges from LGP (Language for General Purposes) which aims to develop foundational linguistic skills. Instead, it is intricately linked to particular professions and academic disciplines, tailored to the specific learning objectives of the learners, and encompasses a focused curriculum. This paper proposes to leverage LSP theories to conduct a comprehensive demand analysis for specialized lesser-used languages. It seeks to delineate the pedagogical pathways for the implementation of the teaching of Lesser-used Languages for Specific Purpose. The study aims to contribute to the field by suggesting a curriculum framework, pedagogical strategies, and content outlines, in order to bolster the development of the lesser-used languages teaching.

Keywords: specific purpose, lesser-used languages, foreign language teaching

Wprowadzenie do problematyki

1. Wyjaśnienie pojęcia języków mniej popularnych

Języki mniej popularne stanowią kategorię kontrastującą z językami powszechnie używanymi. Za języki powszechne przyjmuje się zazwyczaj sześć języków roboczych Organizacji Narodów Zjednoczonych: angielski, chiński, francuski, rosyjski, hiszpański oraz arabski, pozostałe języki natomiast klasyfikuje się jako mniej popularne.

Począwszy od okresu Ruchu Samoumocnienia, określanego mianem „otwierania oczu na świat” pod koniec dynastii Qing, Chińczycy – wyciągnąwszy wnioski z wcześniejszych porażek – rozpoczęli systematyczne kształcenie kadr językowych, a edukacja językowa zaczęła stopniowo zyskiwać na znaczeniu w strukturze narodowego systemu oświaty. W 1862 r. w Pekinie utworzono pierwszą oficjalną instytucję kształcącą tłumaczy – Tongwen Guan – co uznaje się za początek nowoczesnej edukacji językowej w Chinach. W kolejnych dekadach nauczanie języków obcych stopniowo rozszerzano na niższe szczeble edukacji.

„W 1942 r., w związku z ówczesną sytuacją polityczną i militarną, rząd narodowy powołał w Kunmingu Narodową Szkołę Języków Orientalnych, która oferowała kursy z zakresu ośmiu języków, w tym m.in. hindi, birmańskiego i malajskiego” (Ding 2016: 6)¹. Tym samym położono fundamenty pod rozwój nowoczesnej edukacji języków mniej popularnych w Chinach.

W porównaniu z językami powszechnie używanymi, takimi jak język angielski, rozwój dydaktyki języków mniej popularnych przebiegał znacznie wolniej. „Na początku XXI w. istniało w Chinach jedynie 30 kierunków studiów związanych z tymi językami, z czego 17 prowadzono wyłącznie na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, a pozostałe 13 w kilku innych ośrodkach akademickich” (Jia 2022: 92). Skala ta była niewystarczająca w kontekście wymogów postępującej globalizacji.

Wraz z intensyfikacją kontaktów międzynarodowych, pogłębiającą się reformą otwarcia oraz wdrażaniem inicjatywy „Pasa i Szlaku” edukacja języków mniej popularnych zyskała nowe impulsy rozwojowe. Obserwuje się jej dynamiczny postęp zarówno w sferze badań akademickich, jak i praktycznych zastosowań w przestrzeni społecznej. Pekiński Uniwersytet Języków Obcych, uczelnia prowadząca największą liczbę kierunków językowych w Chinach, oferuje obecnie

¹ W całym artykule cytaty ze źródeł chińskich i angielskich podaję w tłumaczeniu własnym.

95 kierunków kształcących w zakresie języków mniej popularnych, obejmujących wszystkie języki urzędowe państw, z którymi Chiny utrzymują stosunki dyplomatyczne. Kształcenie specjalistów w tym zakresie w sposób istotny wspiera rozwój wymiany międzykulturowej i zrozumienia między narodami, stanowiąc – jak podkreślają badacze – „część narodowej konkurencyjności i istotny wyraz miękkiej siły państwa” (Wen, Su, Jian 2011: 5).

2. Obecny stan i wyzwania edukacji języków mniej popularnych

Chociaż edukacja języków mniej popularnych w Chinach dynamicznie się rozwija i osiąga znaczące sukcesy, jej modele kształcenia napotykają szereg wyzwań, które można ująć w następujących aspektach:

Po pierwsze, brak równowagi między strukturą dyscyplin a zapotrzebowaniem na talenty. Przed 2021 r., „z powodu braku strategicznego mechanizmu koordynacji na poziomie krajowym w wyborze i rozmieszczeniu kierunków języków mniej popularnych w szkolnictwie wyższym” (Ding 2018: 5), liczba i skala punktów nauczania tych języków znacząco wzrosły. Dane z maja 2021 r. wskazują, że „w Chinach istniało ponad 580 ośrodków nauczania języków mniej popularnych, obejmujących 197 uczelni, ponad 10 000 studentów i ponad 2000 nauczycieli akademickich”². Z jednej strony brak systemowego planowania doprowadził do nadmiernego powielania niektórych kierunków, na przykład w latach 2017–2021 liczba uczelni oferujących kierunek język polski wzrosła do kilkunastu. „Niektóre uczelnie otwierały kierunki języków mniej popularnych bez odpowiedniego przygotowania kadrowego i merytorycznego” (Zhang 2017: 45), co skutkowało nieefektywnym wykorzystaniem zasobów, nadprodukcją absolwentów oraz przesyceniem rynku pracy. Jednocześnie w takich dziedzinach jak prawo międzynarodowe, inżynieria czy sztuczna inteligencja, w których istnieje realne i rosnące zapotrzebowanie na specjalistów posługujących się językami mniej popularnymi, obserwuje się istotne braki kadrowe.

Po drugie, brak synchronizacji między rozwojem kadry nauczycielskiej a rozwojem dyscypliny. „Kadra dydaktyczna jako kluczowy element kształtowania danej dyscypliny stanowi fundament realizacji wysokiej jakości procesu nauczania oraz odgrywa rolę głównego czynnika stymulującego rozwój kierunku” (Ding 2018: 6). Niektóre uczelnie z powodu późnego startu kierunków nauczania

² Dane pochodzą z przemówienia Jiang Jingkui, przewodniczącego Komitetu Doradczego ds. języków mniej popularnych przy Ministerstwie Edukacji Chin, na Forum Szczytowym języków mniej popularnych 21 maja 2021 r.

języków mniej popularnych oraz potrzeby długotrwałego, systemowego planowania kształcenia kadry borykają się z problemami niedoboru nauczycieli i stosunkowo młodej kadry. To prowadzi do niestabilności struktury nauczycielskiej, ograniczonej zdolności badawczej oraz wąskiej specjalizacji, co z kolei znacząco blokuje rozwój dyscypliny i negatywnie wpływa na jakość kształcenia.

Po trzecie, brak integracji celów kształcenia talentów z przemianami nowej jakości siły produkcyjnej. Wraz ze zmieniającą się sytuacją międzynarodową, wpływem globalnej pandemii oraz iteracyjnym rozwojem sztucznej inteligencji niektóre kierunki językowe na uczelniach zostały zlikwidowane lub zrestrukturyzowane. Część mediów w Internecie podważała znaczenie nauczania języków obcych, co szybko stało się jednym z gorących tematów społecznych. Bez wątpienia rozwój i zastosowanie zaawansowanych modeli językowych, takich jak ChatGPT, wpłynęły na tradycyjne modele nauczania i kształcenia talentów językowych, co wywołuje refleksję nad tym, czy tradycyjne kształcenie umiejętności językowych zostanie zastąpione przez sztuczną inteligencję. Przyszłość kierunków językowych, zwłaszcza języków mniej popularnych, znajduje się na rozdrożu między przetrwaniem a rozwojem.

3. Główne problemy w kształceniu „wszechstronnych” talentów w zakresie języków mniej popularnych w Chinach

W 2015 r. Ministerstwo Edukacji Chin wydało „Opinię na temat wzmocnienia kształcenia talentów w zakresie języków mniej popularnych”, w której wskazano, że uczelnie powinny

skupić się na kształceniu talentów pilnie potrzebnych państwu, kłaść nacisk na innowacyjne mechanizmy kształcenia oraz wzmacniać wsparcie polityczne i warunki, aby przyspieszyć kształcenie wszechstronnych talentów językowych o międzynarodowej wizji, znających międzynarodowe regulacje i zdolnych do udziału w międzynarodowych sprawach i konkurencji (Ministerstwo Edukacji Chin 2015).

W 2018 r. Ministerstwo Edukacji Chin zaproponowało koncepcję „Czterech Nowych” dziedzin (nowa inżynieria, medycyna, rolnictwo i nauki humanistyczne), w której postawiło wyższe wymagania dla kształcenia talentów w zakresie języków mniej popularnych. Kluczowym elementem „Czterech Nowych” jest integracja międzydyscyplinarna i dostosowanie struktury kierunków. W dokumencie wskazano również na potrzebę rozwoju nowych dyscyplin humanistycznych

oraz modernizacji istniejących. W konsekwencji w toku poszukiwań skutecznych modeli kształcenia specjalistów w zakresie języków mniej popularnych wyłoniły się dwa dominujące nurty: „wielojęzyczność” oraz „wszechstronność”. Pierwszy z nich zakłada łączenie nauczania języka mniej popularnego z innym językiem, najczęściej zaliczanym do grupy języków powszechnych; drugi polega na integracji języka mniej popularnego z kierunkiem niejęzykowym, co tworzy model określany jako „język obcy +”. „Studenci zdobywają solidne podstawy językowe w języku obcym i chińskim, a także wiedzę z dziedzin takich jak dyplomacja, handel międzynarodowy, prawo czy turystyka” (Pan 2004: 88). Na przykładzie kierunku język polski studenci przez pierwsze dwa lata uczą się w Chinach tego języka oraz wiedzy związanej z wybranym kierunkiem. Na trzecim i czwartym roku kontynuują naukę języka w polskich uczelniach partnerskich, dzięki czemu ostatecznie uzyskują podwójny dyplom licencjata w zakresie „polonistyka + kierunek”. Ten model kształcenia jest niewątpliwie cenną próbą w dziedzinie kształcenia talentów w zakresie języków mniej popularnych. Niemniej jednak jego realizacja napotyka dwa główne problemy:

Po pierwsze, problem czasu nauki. Specyfika nauczania języków mniej popularnych, w odróżnieniu od nauczania języka angielskiego, polega na tym, że studenci zazwyczaj zaczynają naukę od podstaw, a w ciągu czterech lat studiów muszą osiągnąć stosunkowo wysoki poziom zaawansowania. Proces ten jest złożony i wymagający, co zmusza studentów do poświęcania znacznej ilości czasu i energii na opanowanie podstaw języka i stopniowe rozwijanie umiejętności językowych. W omawianym modelu kształcenia zajęcia językowe i kierunkowe są prowadzone oddzielnie, co jest szczególnie częste w bardziej wymagających dyscyplinach. Główną wadą tego podejścia jest ogromne zużycie czasu, co może prowadzić do takiej sytuacji, że język nie jest opanowany na wysokim poziomie, a wiedza z drugiego kierunku pozostaje na poziomie podstawowym. Wpływa to negatywnie na jakość kształcenia i stanowi fundamentalne ograniczenie w formowaniu „wszechstronnych talentów językowych”.

Po drugie, problem integracji języka obcego z drugim kierunkiem. Oddzielna struktura zajęć utrudnia włączenie wiedzy kierunkowej do nauki języka, co prowadzi do braku synergii między nauką języka a drugim kierunkiem. Połączenie języka i kierunku jest powierzchowne, brakuje głębokiej interakcji między treściami, a ich zastosowanie w praktyce jest ograniczone. Chociaż międzynarodowe projekty wymiany pozwalają studentom uczyć się na kierunkach niejęzykowych w kraju docelowym, w oderwaniu od środowiska języka ojczystego studenci mają ograniczone możliwości budowania odpowiedniego systemu wiedzy językowej, co utrudnia organiczne połączenie między dyscyplinami. Czy taki „interdyscyplinarny” model rzeczywiście prowadzi do realnego przenikania się dyscyplin?

W jaki sposób można w praktyce urzeczywistnić ich integrację i wzajemne powiązanie? Są to kwestie, które zasługują na głębszą refleksję.

„Wiadomo, że nauczanie języka angielskiego obejmuje trzy główne podejścia: angielski ogólny (EGP: English for General Purposes), nauczanie w pełni po angielsku (EMI: English as a Medium of Instruction) oraz angielski do celów specjalistycznych (ESP: English for Specific Purposes)” (Cai 2023: 230). ESP, jako wysoce ukierunkowany model nauczania, polega na nauce języka opartej na treściach (*content-based language learning*), głęboko i efektywnie integrując naukę języka z kształceniem zawodowym. Jest to kluczowe dla kształcenia talentów o międzynarodowej wizji i zdolnościach zawodowych. Zakładamy, że zastosowanie teorii i modelu ESP, integrujących model „język obcy + kierunek” w celu głębokiego połączenia nauki języka z treściami kierunkowymi i stworzenia organicznej struktury wiedzy, może skutecznie wspierać realizację celów kształcenia „wszechstronnych” talentów. Tego rodzaju integracja jest właśnie domeną badań nad nauczaniem języków do celów specjalistycznych. Dlatego model nauczania języków mniej popularnych do celów specjalistycznych może stać się efektywną ścieżką kształcenia wysoko wykwalifikowanych, wszechstronnych talentów językowych.

Dyskusja nad teoriami dotyczącymi języków do celów specjalistycznych

1. Języki do celów specjalistycznych (LSP)

Nauczanie języków do celów specjalistycznych (LSP – *Language for Specific Purposes*) to model nauczania oparty na specyficznym użyciu języka docelowego. Metody dydaktyczne, zakres treści, cele kształcenia, dobór materiałów oraz strategie oceniania w nauczaniu LSP są determinowane przez specyficzne potrzeby komunikacyjne wynikające z profesjonalnego kontekstu użycia danego języka. W dydaktyce LSP nacisk kładzie się na precyzyjne osadzenie nauczania języka w konkretnym kontekście sytuacyjnym, często zawężonym do specyficznych zadań lub wybranych podzespołów kompetencji. Przykładowo przedmioty takie jak angielski medyczny, francuski prawniczy czy hiszpański biznesowy są konstruowane na podstawie szczegółowej analizy wymagań językowych właściwych dla danego obszaru zawodowego. Oprócz rozwijania ogólnych sprawności językowych istotne miejsce zajmuje w tych przedmiotach nauka terminologii

fachowej oraz strategii komunikacyjnych charakterystycznych dla danej dziedziny. Taki model kształcenia kontrastuje z podejściem właściwym dla nauczania języków do celów ogólnych (LGP – *Language for General Purposes*), które opiera się głównie na założeniach teoretycznych i koncentruje się na uniwersalnych aspektach języka oraz jego systemowej strukturze. Henry Widdowson w swoich badaniach podkreśla tę cechę LSP, wskazując na fundamentalną różnicę w motywacji między LSP a LGP (Widdowson 1983: 52). W rezultacie LSP różni się od LGP tym, że LGP opiera się na systemowym nauczaniu języka, koncentrując się na rozwijaniu podstawowych umiejętności językowych, takich jak słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, i obejmuje szeroki zakres tematów i kontekstów; z kolei koncepcje i strategie wdrażania LSP odzwierciedlają głębokie zrozumienie praktyki zawodowej i precyzyjne dopasowanie do potrzeb uczących się, co zapewnia, że wyniki nauczania spełniają rzeczywiste potrzeby komunikacyjne w określonych dziedzinach.

2. Angielski do celów specjalistycznych (ESP)

Obecnie w Chinach badania akademickie nad LSP jako samodzielną dziedziną są wciąż ograniczone, a większość z nich jest powiązana z praktykami nauczania ESP. Ta ostatnia metodologia, jako ważna gałąź LSP, powstała w okresie powojennego rozwoju w latach 60. XX w., w czasie dynamicznego wzrostu gospodarki i technologii, gdy angielski stał się kluczowym medium międzynarodowej komunikacji. W tym kontekście ESP wyłoniło się jako nowy paradygmat nauczania języka angielskiego, odpowiadający na potrzeby studentów nieanglojęzycznych w zakresie umiejętności językowych w określonych dziedzinach akademickich i zawodowych. Koncepcja ESP została po raz pierwszy zaproponowana przez Michaela Hallidaya w 1964 r., co zapoczątkowało systematyczne badania nad ESP (Halliday, McIntosh, Stevens 1964). Tom Hutchinson i Alan Waters zdefiniowali ESP jako podejście do nauczania i metodologię zorientowaną na potrzeby uczących się, podkreślając znaczenie szczegółowej analizy potrzeb w kierowaniu wyborem treści i metod nauczania (Hutchinson, Waters 1987: 12–14). Jednocześnie ESP skupia się na specyfice użycia języka w różnych dyscyplinach i branżach, wykazując charakter międzydyscyplinarny i zróżnicowane perspektywy badawcze. Ann Johns i Tony Dudley-Evans dodatkowo określili cztery podstawowe cechy ESP: projektowanie kursów spełnia specyficzne potrzeby uczących się; treści nauczania są ściśle związane z odpowiednią dyscypliną lub zawodem uczących się; nauczanie koncentruje się na cechach językowych specyficznych dla danej dziedziny oraz odróżnia się od nauczania języka angielskiego

do celów ogólnych (Johns, Dudley-Evans 1991: 297–314). Trzeba podkreślić, że ESP w swej istocie pozostaje nauką języka mającą na celu rozwijanie umiejętności komunikacyjnych studentów w przyszłych dziedzinach akademickich lub zawodowych. Chociaż nauczanie ESP obejmuje treści zawodowe, są one ściśle powiązane z użyciem języka.

Głównym celem nauczyciela w ESP nie jest przekazywanie wiedzy zawodowej ani wyjaśnianie terminologii, lecz projektowanie zadań edukacyjnych, które prowadzą studentów do analizy i dyskusji nad zastosowaniem języka w kontekście zawodowym oraz nad tym, jak za pomocą języka osiągać konkretne cele komunikacyjne. W tym procesie nauczyciel potrzebuje jedynie podstawowej wiedzy i zrozumienia kontekstu dyscypliny lub branży, aby zapewnić skuteczność i ukierunkowanie działań edukacyjnych (Belcher 2006: 133–155; zob. też Hyland 2002: 385–395; Swales 1994: 131–132).

W Chinach badania nad ESP rozpoczęły się stosunkowo późno i były stopniowo pogłębiane. Od lat 90. XX w. wraz z szybkim rozwojem szkolnictwa wyższego i postępującą globalizacją ESP zyskało na znaczeniu. Po wejściu w XXI w. nauczanie i badania nad ESP szybko się rozwijały, obejmując różnorodne dziedziny, takie jak projektowanie modeli nauczania ESP, określanie koncepcji nauczania oraz projektowanie i rozwój programów nauczania. Obszary nauczania obejmują angielski biznesowy, akademicki, prawniczy, techniczny, turystyczny, medyczny, dziennikarski itd. Metody badawcze opierają się głównie na badaniach empirycznych, analizie korpusów, bibliometrii i analizie gatunków. Wielu badaczy (np. Wu Guobi) uważa, że „ESP jest nieuniknioną drogą dla nauczania języka angielskiego na poziomie uniwersyteckim i zaawansowaną metodą nauczania” (Wu 2018: 1). W związku z tym „ESP powinno stać się dominującym modelem w programach nauczania języka angielskiego” (Xu 2022: 84). W ostatnich latach pod wpływem rozwoju technologii informacyjnych i globalnej pandemii nauczanie ESP zaczęło eksperymentować z hybrydowymi modelami nauczania on-line i off-line, co przyniosło nowe wyzwania i możliwości dla badań nad ESP w Chinach.

3. Teoria analizy potrzeb

Zarówno w przypadku LSP, jak i ESP filozofia i metodologia nauczania są głęboko zakorzenione w precyzyjnym zrozumieniu specyficznych potrzeb uczących się. Dlatego analiza potrzeb stanowi podstawę nauczania języków do celów

specjalistycznych. James Dean Brown definiuje analizę potrzeb jako „systematyczny proces zbierania i analizowania wszystkich niezbędnych informacji subiektywnych i obiektywnych, aby potwierdzić i zweryfikować zasadność celów nauczania oraz zapewnić, że cele te spełniają potrzeby językowe studentów w określonym kontekście edukacyjnym” (Brown 1995: 59). Tony Upton koncentruje się na dziedzinie nauczania LSP, określając cztery główne trendy w analizie potrzeb w badaniach LSP (Upton 2012: 9–28). Wczesne analizy potrzeb skupiały się głównie na potrzebach językowych, czyli na konkretnej wiedzy językowej i gramatycznej, jakiej uczący się potrzebują w danej dziedzinie LSP. „Wraz z przejściem nauczania LSP na podejście oparte na dyskursie analiza potrzeb zaczęła koncentrować się na identyfikacji specyficznych potrzeb studentów w zakresie LSP oraz konkretnych kontekstów użycia języka docelowego” (Strevens 1977: 151). „Wzrost liczby badań LSP opartych na gatunkach sprawił, że analiza potrzeb zaczęła uwzględniać zarówno użycie języka, jak i wymagania samych studentów” (Swales 1990: 33), „co oznaczało dalszy rozwój teorii analizy potrzeb” (Johns, Dudley-Evans 1991: 310).

Teoria analizy potrzeb wspiera określanie i weryfikację celów dydaktycznych, co umożliwia projektowanie treści oraz metod nauczania dopasowanych do rzeczywistych kontekstów zastosowań. Przyczynia się to do zwiększenia praktyczności i celowości procesu nauczania i odpowiada na specyficzne potrzeby językowe określonych grup uczących się. Ma to szczególne znaczenie dla nauczania języków mniej popularnych.

Eksploracja ścieżek realizacji nauczania języków mniej popularnych do celów specjalistycznych

Jak wskazano powyżej, ESP wykorzystuje wiedzę lingwistyczną z zakresu języka angielskiego, aby pomóc studentom w nauce i opanowaniu teorii innych dyscyplin (takich jak biznes, prawo czy inżynieria), czyli bada, „jak wiedza teoretyczna lub wyniki badań w określonej dziedzinie są konstruowane i przekazywane w języku angielskim” (Cai 2023: 228). Nauczanie LSP z kolei stanowi funkcjonalistycznie ukierunkowaną metodę dydaktyczną, której celem jest precyzyjne dostosowanie treści kształcenia do specyficznych potrzeb zawodowych i akademickich. Koncentruje się na rozwijaniu kompetencji językowych poprzez integrację terminologii fachowej, struktur składniowych właściwych danej dziedzinie oraz wzorców dyskursywnych charakterystycznych dla komunikacji profesjonalnej. W kontekście języków mniej popularnych model ten

wspiera interdyscyplinarność, myślenie krytyczne i kompetencje interkulturowe, promując tym samym synergiczne powiązanie nauki języka z wiedzą specjalistyczną. Tym samym LSP przekracza ramy tradycyjnego nauczania, oferując nową perspektywę w kształceniu wysoko wyspecjalizowanych kadr językowych odpowiadających na wyzwania współczesności. Na przykładzie kierunku język polski proponujemy następujące podejścia w budowie kierunków kształcących w zakresie mniej popularnych języków.

1. Opracowanie planu kształcenia zorientowanego na cele

Obecne plany kształcenia kierunku język polski koncentrują się głównie na rozwijaniu kompleksowych umiejętności językowych studentów. Na przykład na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych studenci polonistyki po ukończeniu studiów licencjackich powinni nie tylko posiadać solidne podstawy języka polskiego oraz zaawansowane umiejętności słuchania, mówienia, czytania, pisanie i tłumaczenia, lecz także opanować podstawową wiedzę z zakresu językoznawstwa, literatury, realiów Polski oraz społeczeństwa i wykazywać dobre zdolności w obszarze komunikacji międzykulturowej i krytycznego myślenia oraz mieć podstawowe umiejętności badawcze i praktyczne. Wraz z rosnącym zapotrzebowaniem na wysoko wykwalifikowane talenty zarówno pracodawcy, jak i absolwenci coraz częściej podkreślają potrzebę włączenia treści branżowych do nauczania, co prowadzi do sprzeczności między podażą talentów a popytem na nie i uwypukla konieczność i pilność wzmocnienia nauczania języków mniej popularnych do celów specjalistycznych. Jednak dla nowo utworzonych kierunków nauczania języków mniej popularnych wyzwaniem jest już opanowanie zarówno wiedzy zawodowej, jak i języka, a integracja języka z drugim kierunkiem jest jeszcze trudniejsza. Dlatego bardziej dojrzałe kierunki nauczania języków mniej popularnych, takich jak polski czy włoski, które mają już długą historię i silne zaplecze kadrowe, mogą przy formułowaniu planów kształcenia uwzględniać koncepcję LSP, integrując dyscypliny z obszaru nauk humanistycznych i ścisłych.

Na przykład jeśli chodzi o kierunek język polski, w ramach obecnych programów kształcenia można dzielić czteroletnie studia licencjackie na trzy etapy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany. Etap podstawowy (pierwszy i drugi rok studiów) koncentruje się na rozwijaniu fundamentalnych umiejętności językowych, takich jak słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie i tłumaczenie, co pozwala na ugruntowanie kluczowych kompetencji językowych i przygotowanie solidnych podstaw do dalszej nauki. Etap średnio zaawansowany (trzeci rok studiów) wprowadza „dywersyfikację zainteresowań”, oferując przedmioty

fakultatywne, takie jak język biznesu czy język mediów, dostosowane do indywidualnych zainteresowań i planów zawodowych studentów, co umożliwi nauczanie zindywidualizowane. Etap zaawansowany (czwarty rok studiów) zakłada głębszą integrację z określonymi sektorami zawodowymi poprzez projekty stażowe, sprzyjające rozwijaniu interdyscyplinarnego myślenia studentów.

2. Kształcenie kadry nauczycielskiej zdolnej do realizacji celów nauczania LSP

Trudności w pozyskiwaniu i kształceniu kadry nauczycielskiej dla języków mniej popularnych od dawna są jednym z głównych ograniczeń rozwoju tych kierunków, a wdrażanie kształcenia wszechstronnych talentów językowych jest ograniczone przez różne zasoby i warunki edukacyjne. W 2019 r. wprowadzono plan „Modernizacja edukacji w Chinach 2035”, który wymaga od uczelni ciągłego doskonalenia wysoko wykwalifikowanej, profesjonalnej i innowacyjnej kadry nauczycielskiej. W tym kontekście stawia się wyższe wymagania dla rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, a przejście nauczycieli języków powszechnych i mniej popularnych na model LSP staje się nieuniknione. Model ten wymaga od nauczycieli języków mniej popularnych wejścia w dziedzinę zawodową studentów z zastosowaniem modelu nauczania opartego na treściach. Na przykład na kierunku język polski

nauczyciele mogą nie być zaznajomieni z dziedzinami takimi jak inżynieria, medycyna czy nauki rolnicze, ale jako nauczyciele języków obcych są zaznajomieni z podstawową wiedzą lingwistyczną, taką jak struktura tekstu, składnia, środki retoryczne czy sposoby dyskursu. Poprzez badania i szkolenie w zakresie języka używanego w określonych dyscyplinach oraz konsultacje z nauczycielami zawodowymi są w pełni zdolni do opanowania tej wiedzy (Cai 2023: 230).

Uczelnie powinny również uwzględniać mocne strony i specjalizacje nauczycieli oraz ich zainteresowania, zachęcając ich do wyspecjalizowania się w zajęciach LSP. Poprzez ciągłe badania i praktykę nauczyciele mogą otwierać ścieżki nauczania wspierające rozwój wszechstronnych zdolności studentów.

Z jednej strony nauczyciele języków mniej popularnych mogą współpracować z nauczycielami innych dyscyplin, wymieniając się wiedzą i ucząc się nawzajem. Z drugiej strony mogą angażować się w zbiorowe przygotowanie lekcji, seminaria obserwacyjne i inne formy wymiany w ramach drugiego programu nauczania, wspólnie opracowując plany kształcenia. Taka współpraca międzydyscyplinarna

pomaga nauczycielom wyjść poza ich strefę komfortu, wspiera rozwój myślenia w ramach dyscypliny lub między dyscyplinami, poszerza horyzonty badawcze i otwiera nowe możliwości dla rozwoju zawodowego nauczycieli.

3. Budowa systemu współkształcenia opartego na potrzebach

Budowa systemu współkształcenia opartego na potrzebach jest kluczowym elementem kształcenia wszechstronnych talentów w zakresie języków mniej popularnych. W tym systemie poza nauczycielami i studentami – jako głównymi podmiotami – istotną rolę odgrywają również eksperci branżowi, elity zawodowe oraz zarząd instytutu. Aby stworzyć efektywne zajęcia i głęboko wdrożyć nauczanie LSP, podmioty te muszą współpracować w obszarach takich jak budowa kadry nauczycielskiej, rozwój zasobów edukacyjnych, innowacja treści nauczania, reforma metod nauczania oraz budowa systemów oceny nauczania. Pomoże to wyzwolić pełny potencjał współkształcenia i stworzyć kompleksowy system edukacyjny, maksymalizujący realizację celów edukacyjnych.

Podsumowanie

Edukacja w zakresie języków mniej popularnych zajmuje kluczową pozycję w chińskim systemie szkolnictwa wyższego, szczególnie w kontekście coraz intensywniejszej i częstszej wymiany międzynarodowej we wszystkich dziedzinach, w których zapotrzebowanie społeczne na wysoko wykwalifikowane talenty językowe stale rośnie. Obecny model kształcenia wszechstronnych talentów „język + kierunek” jest teoretycznie uzasadniony, jednak jeśli ogranicza się do prostego dodania kierunków bez ich prawdziwej integracji, wpływa to na jakość kształcenia. Nauczanie języków mniej popularnych do celów specjalistycznych wprowadza koncepcję LSP, co pogłębia nauczanie języków mniej popularnych do celów ogólnych, osadzając specyficzne normy językowe i treści branżowe w ramach wspólnej wiedzy językowej. Poprzez połączenie treningu umiejętności językowych z nauką wiedzy zawodowej oferuje efektywną ścieżkę kształcenia wysoko wykwalifikowanych, wszechstronnych talentów językowych i stanowi aktywną odpowiedź na rozwój społeczny i gospodarczy oraz zapewnia skuteczne wsparcie dla integracji dyscyplin uczelni i jakości kształcenia talentów.

Bibliografia

- Belcher D., 2006, *Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life*, „TESOL Quarterly”, nr 40(1), s. 133–155.
- Brown J.D., 1995, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Boston.
- Cai J., 2023, 危机中的英语专业出路: “外语+”复合型还是专门用途英语? [Droga wyjścia dla kierunku języka angielskiego w kryzysie: model „język obcy+” czy angielski do celów specjalistycznych?], „Shanghai Ligong Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)”, nr 3, s. 227–232.
- Ding C., 2016, 中国非通用语教育的前世今生 [Przeszłość i teraźniejszość edukacji języków mniej popularnych w Chinach], „Shenzhou Xueren”, nr 1, s. 6–11.
- Ding C., 2018, 对我国高校外语非通用语类专业建设现状的观察分析 [Obserwacje i analiza obecnego stanu budowy kierunków języków mniej popularnych na chińskich uczelniach], „Zhongguo Waiyu Jiaoyu”, nr 10(4), s. 4–14.
- Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P., 1964, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London.
- Hutchinson T., Waters A., 1987, *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*, Cambridge.
- Hyland K., 2002, *Specificity Revisited: How far Should We Go Now?*, „English for Specific Purposes”, nr 21, s. 385–395, [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00028-X).
- Jia D., 2022, 加入WTO后我国非通用语专业发展思路初探 [Wstępne rozważania na temat rozwoju kierunków języków mniej popularnych w Chinach po przystąpieniu do WTO], „Zhongguo Gaojiao Yanjiu”, nr 5, s. 92–93.
- Johns A., Dudley-Evans T., 1991, *English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose*, „TESOL Quarterly”, nr 25(3), s. 297–314.
- Ministerstwo Edukacji Chin, 2015, 关于加强外语非通用语种人才培养工作的实施意见 [Opinia na temat wzmocnienia kształcenia talentów w zakresie języków mniej popularnych].
- Ministerstwo Edukacji Chin, 2023, 普通高等教育学科专业设置调整优化改革方案 [Plan reformy optymalizacji i dostosowania kierunków szkolnictwa wyższego].
- Pan K., 2004, 关于全球化背景下我校外语非通用语本科专业课程设置的几点设想 [Kilka propozycji dotyczących ustawienia kursów i nauczania kierunków języków mniej popularnych w kontekście globalizacji], „Dongnanya Zongheng”, nr 12, s. 87–91.
- Stevens P., 1977, *Special-Purpose Language Learning: A Perspective*, „Language Teaching”, nr 10(3), s. 145–163, <https://doi.org/10.1017/S0261444800003402>.
- Swales J.M., 1990, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge.
- Swales J., 1994, *From the Editors*, „English for Specific Purposes”, nr 13(1), s. 131–132.

- Upton T.A., 2012, *LSP at 50: Looking Back, Looking Forward*, „Ibérica”, t. 23, s. 9–28.
- Wen Q., Su J., Jian Y., 2011, 国家外语能力的理论构建与应用尝试 [Teoretyczne podstawy i próby zastosowania narodowych zdolności językowych], „Zhongguo Waiyu”, nr 10(4), s. 4–14.
- Widdowson H.G., 1983, *Learning Purpose and Language Use*, Oxford–New York.
- Wu G., 2018, ESP 是我国大学英语教学的必由之路 [ESP jako nieunikniona droga dla nauczania języka angielskiego na chińskich uniwersytetach], „Shanghai Ligong Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)”, nr 1, s. 1–7.
- Xu L., 2022, 国内专门用途英语教学浅析 [Analiza nauczania angielskiego do celów specjalistycznych w Chinach], „Zhongguo ESP Yanjiu”, nr 4, s. 84–92, 125–126.
- Zhang T., 2017, 国家语言能力视角下的我国非通用语教育:问题与对策 [Edukacja języków mniej popularnych w Chinach z perspektywy narodowych zdolności językowych: problemy i strategie], „Waiyujie”, nr 2, s. 44–52.

ABSTRAKT

Nauczanie języków mniej popularnych do celów specjalistycznych (*Lesser-used Languages for Specific Purposes*) stanowi istotny komponent w ramach nauczania języków do celów specjalistycznych (LSP – *Language for Specific Purposes*). Edukacja w tym zakresie różni się zasadniczo od nauczania języków do celów ogólnych (LGP – *Language for General Purposes*), które skupia się przede wszystkim na rozwijaniu ogólnych kompetencji językowych. Kształcenie LSP ma charakter wysoce zorientowany na praktykę zawodową oraz konkretne dziedziny wiedzy akademickiej, a jego program projektowany jest z myślą o precyzyjnie określonych celach edukacyjnych odbiorców. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości zastosowania teorii LSP w analizie potrzeb edukacyjnych w zakresie języków mniej popularnych do celów specjalistycznych, a także wyznaczenie ram teoretyczno-metodycznych umożliwiających efektywną realizację ich nauczania. Proponowane w opracowaniu podejście obejmuje identyfikację ścieżek dydaktycznych, konstrukcję strategii pedagogicznych oraz sformułowanie założeń programowych, które mogą przyczynić się do rozwoju tego obszaru badań i praktyki dydaktycznej.

Słowa kluczowe: cele specjalistyczne, języki mniej popularne, nauczanie języków obcych

CZĘŚĆ IV

Nauczanie języka polskiego jako obcego w ujęciu ogólnym

MACIEJ RAK 

Uniwersytet Jagielloński

KULTUREMY POLSKIE A NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Polish Culturemes and Teaching Polish as a Foreign Language

In Polish humanities research, linguistic culturemes have so far been described in ethno-linguistic terms and have been limited to listing these units rather than describing them in more detail, e.g. in dictionary form. This article concerns culturemes from a glottodidactic perspective. Following Els Oksaar, who is the creator of this concept, the following types of culturemes can be distinguished: 1) linguistic (*Verbal*), which are realized as single words and phraseologisms and more complex structures – sentences and texts; 2) paralinguistic (*Parasprachlich*), in a situation where the ways of behaving and speaking (including the subject matter and choice of vocabulary) are imposed by age, gender, and social roles; 3) non-linguistic (*Nonverbal*), which are realized through gestures and facial expressions, and 4) extralinguistic (*Eztraverbal*), including, for example, the rules of proxemics.

Keywords: culturemes, glottodidactics, teaching Polish as a foreign language

Wstęp

Od kilkunastu lat koncepcja kulturemów jest wykorzystywana w polskich badaniach humanistycznych, przy czym dotychczas zajmowano się kulturemami przede wszystkim w ujęciu *stricte* językoznawczym, dokładniej etnolingwistycznym (por. Nagórko 1994, 2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2007, 2009, 2021; Rak 2015a, 2015b, 2017, 2020, 2021a, 2021b, 2022), a mniej glottodydaktycznym (Rudziński

2010; Skura 2010; Zarzycka 2019). Warto na to drugie ujęcie zwrócić większą uwagę, ponieważ u źródeł (którymi są badania Els Oksaar (1988)) kulturemy postrzegano znacznie szerzej, właśnie w kontekście nauczania niemieczyny jako języka obcego. Zdaję sobie sprawę z tego, że niniejszy artykuł ma tytuł podobny do tytułu tekstu Grażyny Zarzyckiej *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej* (2019). Tu jednak uwypuklam inne glottodydaktyczne perspektywy badań nad kulturemami, które mogą być przydatne w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Koncepcja kulturemu według Els Oksaar

Do glottodydaktyki kulturemy wprowadziła estońsko-szwedzka badaczka Els Oksaar (1926–2015) w książce *Kulturemtheorie* (1988). Skomplikowane losy tej językoznawczyni (estońskie pochodzenie; ucieczka do Szwecji w 1944 r., gdy do Estonii po raz drugi wkraczały wojska sowieckie; praca naukowa na uniwersytetach w Sztokholmie i Hamburgu) sprawiły, że była szczególnie wyczulona na różnice kulturowe, których sama doświadczyła i które obserwowała.

Zdeterminowane kulturowo zachowania społeczne E. Oksaar nazwała właśnie kulturemami, przy czym w ich obrębie wyróżniła następujące typy: 1) językowe (*Verbal*), które są realizowane jako pojedyncze słowa i frazeologizmy oraz bardziej złożone struktury – zdania i teksty; 2) parajęzykowe (*Parasprachlich*), w sytuacji, gdy sposoby zachowania i wypowiedzi (w tym tematyka i dobór słownictwa) są narzucane przez wiek, płeć, a także role społeczne; 3) niejęzykowe (*Nonverbal*), które są realizowane gestykulacją i mimiką, oraz 4) pozajęzykowe (*Eztraverbal*), w tym np. reguły proksemiki (Oksaar 1988: 26–49). Tak rozumiane kulturemy ujawniają się, co zrozumiałe, przede wszystkim w czasie komunikacji z cudzoziemcami. Warto też zwrócić uwagę na to, że poszczególne typy kulturemów są wydzielane (por. ich nazwy) w odniesieniu do warstwy komunikacyjnej języka, czyli sedna badań glottodydaktycznych.

Spróbujmy przenieść całą koncepcję E. Oksaar na polski grunt.

Kulturemy polskie

1. Kulturemy językowe

W Polsce kulturemami w ujęciu językoznawczym z nakierowaniem na etnolingwistykę zajmowali się dotychczas – jak już podałem wyżej wraz z odsyłaczami do bibliografii – Alicja Nagórko i Maciej Rak. Wypracowano też polską definicję kulturemu jako

jednostki etnolingwistycznej, słowa klucza, który w planie wyrażania jest reprezentowany przez pojedynczy leksem, zaś w planie treści ma tak bogate znaczenia, że dzięki niemu można zrozumieć specyfikę danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej. To właśnie m.in. poprzez kulturemy społeczność określa swoją tożsamość, stosunek do tradycji i wartości, a także sposób radzenia sobie w obecnych czasach. Z powodu częstej nieprzekładalności reprezentujące je leksemy mają nastawienie etnocentryczne (nierzadko są składnikami autostereotypu) jako słowa zbiorowej pamięci. Kulturemy zwykle funkcjonują jako składniki związków frazeologicznych i pojawiają się w kliszowanych tekstach folkloru, poezji ludowej, literaturze regionalnej oraz w wypowiedziach autorefleksyjnych (Rak 2015b: 13).

Do tej pory za polskie kulturemy językowe uznano następujące leksemy: KRESY, BAŁAGAN, BOHATERSZCZYŻNA, CHAM, CWANIAK, KOŁTUN, KOTLET SCHABOWY, WARCHOŁ, ZAŁATWIĆ, ZIEMIAŃSTWO (Nagórko 2004b: 28–29), PAN BÓG, PAN JEZUS, MATKA BOSKA, KRZYŻ, PRACA, HONOR, BOHATERSTWO, ODWAGA, PRAWOŚĆ, WOLNOŚĆ, POLSKA, WISŁA, CZĘSTOCHOWA, KRAKÓW, WARSZAWA, EUROPA, AZJA, NORYMBERGA, POCZDAM, JAŁTA, KATYŃ, BIEDA, CHLEB, WÓDKA (Rak 2021a) i ROSOŁ (Rak 2021b: 164–166). Oczywiście zasób ten nie jest zamknięty¹.

Jak widać, są w tej grupie sakronimy (KRZYŻ, MATKA BOSKA, PAN BÓG, PAN JEZUS), przykłady geografii mentalnej² (AZJA, CZĘSTOCHOWA, EUROPA, JAŁTA, KATYŃ, KRAKÓW, NORYMBERGA, POCZDAM, POLSKA, WARSZAWA, WISŁA), hasła, które wpisują się w polski auto- i heterostereotyp (BIEDA, BOHATERSTWO,

¹ Niektóre z wymienionych w tym akapicie jednostek należą też do kulturemów wspólnot słowiańskich, np.: EUROPA, HONOR, MATKA BOSKA, PAN JEZUS, PAN BÓG, PRACA, WOLNOŚĆ, WÓDKA (Rak 2021a).

² W tym kontekście ważne są przede wszystkim prace Wojciecha Chlebdy (1997, 1998, 2002), który upominał się o włączenie do słowników polszczyzny ogólnej niektórych nazw geograficznych ze względu na ich konotacje kulturowe i historyczne.

HONOR, ODWAGA, PRACA, PRAWOŚĆ, WÓDKA), oraz nazwy pokarmów (CHLEB, KOTLET SCHABOWY, ROSÓŁ). Co ważne, są to nie tylko jednostki odwołujące się do polszczyzny ogólnej i oficjalnej sytuacji komunikacyjnej (których zwykle są uczeni obcokrajowcy poznający język polski – BOHATERSTWO, HONOR, KRESY, ODWAGA, PRACA, PRAWOŚĆ, ZIEMIAŃSTWO), lecz także jednostki ze stylu potocznego i kultury niewysokiej, popularnej, np.: CHAM, CWANIAK, WARCHOŁ, WÓDKA, ZAŁATWIĆ i KOŁTUN. W ten sposób kulturemy wpisują się w realizację postulatu nauczania prawdziwej polszczyzny, czyli takiej, której rzeczywiście się używa, a nie takiej, której wizję roztaczały dawniejsze podręczniki.

2. Kulturemy parajęzykowe

Parajęzykowe kulturemy to w pewnym uproszczeniu to samo, co *dress code*, przy czym ten anglojęzyczny termin traktuję tu szerzej, niż się to zwykle robi, a więc nie w kategorii ubrania wymaganego przez pracodawcę, lecz zasad odpowiedniego dopasowania ubioru i uczesania do sytuacji, wieku i płci osoby, czyli jako jeden z elementów *savoir-vivre'u*. W tym względzie mamy w Polsce wiele modeli zachowań, co widać choćby w sytuacji, gdy osoba wychowana w dużym mieście przyjeżdża na wakacje do nieturystycznej wsi i swoim zwykłym wyglądem wywołuje zainteresowanie, zdziwienie albo nawet zgorszenie (np. krótka spódnica u dojrzałej kobiety, szorty u 70-letniego mężczyzny, kolor włosów odbiegający od typowego, czyli np. czerwony).

Zasadnicza różnica, jeśli idzie o kulturemy parajęzykowe, w coraz mniejszym stopniu dotyczy szeroko pojętej kultury masowej (gdyż ta się unifikuje), a uwiadacznia się w konfrontacji z tradycyjnymi kulturami ludowymi, których też jest coraz mniej. Dla przykładu na polskiej wsi dawniej zameężne kobiety miały obowiązek noszenia na głowie chustki i ubierania się w strój stonowany kolorystycznie. Dziś najczęściej już się tego nie przestrzega, por. spiską relację:

Downijj kazdo pani, panna miała długie włosy. Nie było, zeby miała krótkie. No to były rozpuscone na koński ogón zwykle sie nosiły, niy? No a potym, no to juz, to juz potym cepiyli, niy? Cepiyli, no to dwa warkoce sie uteguwało i tak sie tego, od tego casu juz sie nie śmiało chodzić inaczej, tylko zaplecione. Lato nie lato w chustce. Jejku, przisła tam kuzyna baba i godo: – Aleś głupio, ze ty chodzisz w chustce, no obciynałbyś sie, jo moze potym o dwa cy o trzi lata sie obciynaf (Kąś, Rak 2024: 270).

Rozluźnienie w zakresie polskich ludowych kulturemów parajęzykowych prowadzi do tego, że w Internecie możemy np. znaleźć artykuł pt. *Jak ubrać się na dożynki? Poznaj dress code*³, w którym zapoznajemy się z nieco zaskakującymi – zwłaszcza z perspektywy etnograficznej – radami, np.:

Elementy stroju ludowego

Strój ludowy składa się z kilku elementów. Mężczyźni wkładają kurtkę, pod nią koszulę, a do tego odpowiednie spodnie. Obwiązują talię pasem, głowę natomiast nakrywają kapeluszem. U kobiet ważne są długie spódnice, szczególnie efektowne w czasie tańca, gorsety oraz dodatki – korale, wisiorki, broszki i spinki. Ich głowy mogą przyozdabiać wience z kwiatów, nawiązujące do tradycji dożynek. Wcześniej wieniec niosła jedna kobieta, najlepsza ze żniwiarek, na głowie lub rękach, czasem przy pomocy innych, zależnie od jego ciężaru. Był nazywany „plo-nem” ze względu na to, że był wyplatany z tego, co zebrano w trakcie żniw. Prowadziła przez wieś pochód żniwiarzy, ubranych odświętnie i niosących oczyszczone narzędzia rolnicze oraz kwiaty. Wieniec był święcony, a później odnoszony do domu gospodarza dożynek.

Poznanie parajęzykowych kulturemów i uczenie o nich odbywa się właściwie poprzez obserwację zachowań społeczeństwa w zakresie stroju i uczesania, ponieważ pod tym względem moda i przyzwyczajenia dość szybko się zmieniają. Poza tym – jak wiadomo – ubiór i uczesanie są zależne od bardzo wielu czynników, poza wiekiem i płcią są nimi też m.in. rodzaj sytuacji (z podstawowym podziałem na oficjalną i nieoficjalną) i miejsce (kościół, muzeum, teatr, filharmonia).

3. Kulturemy niejęzykowe

Ten typ kulturemów obejmuje zwłaszcza gestykulację. Gesty najczęściej odnosi się do ruchów rąk, które towarzyszą wypowiedzianym słowom i w odpowiedni sposób są z nimi zsynchronizowane. Oprócz mimiki i zachowań wzrokowych należą one do systemu kinezyjnego komunikacji niewerbalnej (Hordy 2020: 255) i są przedmiotem badań w ramach interdyscyplinarnych *gesture studies*. W polskim językoznawstwie zagadnienie gestów jest opisywane zwłaszcza przez Jolantę

³ A. Drygas, *Jak ubrać się na dożynki? Poznaj dress code*, 6 VIII 2023, [on-line:] <https://halowies.pl/zycie-na-wsi/jak-sie-ubrac-na-dozynki-poznaj-dress-code-2486817> (dostęp: 1 VII 2025).

Antas i jej uczennice (Antas 1996, 2006, 2013; Krasnicka-Wilk 2017; Załazińska 2001, 2007, 2016). Dysponujemy też *Słownikiem mowy ciała Polaków* Krystyny Jarząbek (2016), z którego materiał można zestawić z opracowaniem dokumentującym np. gesty Rosjan – *Словарь языка русских жестов* (Grigor'eva, Grigor'ev, Krejdlin 2001). Zapis gestykulacji w języku dokonuje się poprzez frazeologię gestyczną jako podtyp frazeologii somatycznej.

Międzykulturowe różnice dotyczące gestykulacji były już przedmiotem prac naukowych, których nie będę tutaj streszczał. Opiszę jednak dwa gesty, by pokazać specyfikę gestykulacji (pierwszy przykład) i jej związek z frazeologią gestyczną (drugi przykład).

W filmie wojennym *Bękart wojny* w reżyserii Quentina Tarantino porucznik Archie Hicox (w tej roli Michael Fassbender) zostaje rozpoznany jako szpieg nie na podstawie języka, lecz właśnie gestu. W barze podczas picia whisky zamawia trzy szklanki tego alkoholu, pokazując trzy palce prawej dłoni – wskazujący, środkowy i serdeczny (wówczas kciuk i mały palec są zgięte i stykają się), tak jak się to robi w krajach anglosaskich. Dla niemieckiego majora Dietera Hellstroma (w tej roli August Diehl), przyzwyczajonego do pokazywania liczby trzy w postaci wyprostowanych palców: kciuka, wskazującego i środkowego – czyli tak, jak to robią Niemcy oraz np. Polacy – jest to wystarczający sygnał, że ma do czynienia ze szpiegiem.

Kolejny przykład dotyczy frazeologii gestycznej. Aby opisać sytuację, że czegoś jest bardzo mało (dotyczy to nie tylko przedmiotów, lecz także ludzi), używamy frazeologizmu *można policzyć na palcach (jednej ręki)*, który ma odpowiedniki w innych językach, por.: ros. *по пальцам можно сосчитать*, niem. *Das kann man an den Fingern abzählen*. Te frazeologizmy odwołują się do gestu, który jednak jest nieco inny u poszczególnych grup etnicznych. Polacy, Rosjanie i Niemcy zaciskają w pięść lewą dłoń i liczą palce, ale Polacy i Niemcy zaczynają od kciuka, a Rosjanie od małego palca. Jak dokładnie podaje Barbara Morcinek-Abramczyk (2015), jeszcze inaczej liczenie jest gestykulowane przez Chińczyków i Japończyków. Chińczycy zaciskają pięść i liczą, pokazując kolejno palec wskazujący, środkowy, serdeczny, mały i kciuk. Z kolei Japończycy liczą na otwartej dłoni, zginając kciuk, palec wskazujący i kolejne. Okazuje się więc, że Polacy, Rosjanie, Chińczycy i Japończycy używają innych gestów do wyrażenia liczb, ale Polacy, Rosjanie i Chińczycy tak samo pokazują palcami liczbę 5 (otwartą dłoń), a Polacy, Rosjanie i Japończycy liczbę 10 (otwarte dłonie obu rąk) (Morcinek-Abramczyk 2015: 131–133).

4. Kulturemy pozajęzykowe

Proksemika była już tematem prac z zakresu psychologii oraz semiotyki i antropologii kultury (Hendrykowski 2016). Na ten aspekt warto zwrócić uwagę także w glottodydaktyce, gdyż zachowanie odpowiedniej odległości od rozmówcy i proksemika spojrzenia (okulestyka) mają wpływ na udaną komunikację. Widać to zwłaszcza w odniesieniu do narodów odległych kulturowo, czyli np. Polaków i Koreańczyków z Korei Południowej (por. Rajca 2024). Koreański system honoryfikacji osadzony w konfucjanizmie opiera się na całym zasobie zachowań, których muszą przestrzegać Koreańczycy i których powinni się uczyć obcokrajowcy pragnący poznać język koreański. W komunikacji z inną osobą w Polsce nie wymagamy pokłonów zależnych od płci i wieku, oczekujemy za to patrzenia w oczy. W Korei Południowej na odwrót – trzeba wiedzieć, przed kim i jak głęboko się kłaniać (w tym zakresie panują następujące zasady: ukłon na 15% – osoby w tym samym wieku, które się znają; ukłon na 30–45% – w przypadku pierwszego spotkania i w stosunku do osoby, która jest wyżej w hierarchii), a ponadto nie można patrzeć rozmówcy w oczy. Zwykle na temat okulestyki podaje się, że w Chinach, Japonii i Korei Południowej szacunek w stosunku do rozmówcy demonstruje się poprzez patrzenie w ziemię, z kolei w Europie, Stanach Zjednoczonych oraz w Kanadzie – poprzez patrzenie w oczy (por. Leathers 2007: 53; Giryn-Boudy 2021: 86).

Potrzeba nauczania o polskich kulturemach

Uwagi podane w tym artykule są w różnym stopniu stosowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Na temat swoistego systemu kinezyjnego komunikacji niewerbalnej dużo informacji dostarczają coraz liczniejsze opracowania naukowe, w tym słowniki gestów, choć – jak wykazała B. Morcinek-Abramczyk – w tym względzie wciąż dochodzi do wielu nieporozumień. Kulturemy pozajęzykowe też można dość łatwo opisać. Najbardziej zróżnicowane i zmienne są kulturemy parajęzykowe, o nich najwięcej można się dowiedzieć poprzez obcowanie z przedstawicielami danej kultury. Bardzo kształcące się więc wyjazdy do krajów, w których używane są poszczególne nauczane języki.

Jak sądzę, większego zainteresowania wymagają kulturemy językowe, gdyż najczęściej są nieprzekładalne (por. Burkhardt 2008) i nie da się ich objaśnić jednym słowem. Każdy z kulturemów to właściwie osobna opowieść o polskiej kulturze i historii, a także o zmienności i różnorodności tej kultury. Można odnieść

wrażenie, że rozważania o kulturemach językowych przynoszą korzyści także Polakom, mówią bowiem o naszej tożsamości, uświadamiają to, co jest dla nas charakterystyczne. Nie ulega więc wątpliwości, że konieczne jest opracowanie polskiego słownika kulturemów albo przynajmniej egzotyzmów, czyli takich słów, jak *bigos* lub *rosół*. Drugi z postulatów zgłaszano już przed 20 laty (Przybylska 2005), ale do dziś nie podjęto żadnych konkretnych działań.

Bibliografia

- Antas J., 1996, *Gest, mowa a myśl*, [w:] R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata*, „»Czerwona Seria« Instytutu Filologii Polskiej UMCS”, 8, Lublin, s. 71–96.
- Antas J., 2006, *Gesty – obrazy pojęć i schematy myśli*, [w:] E. Tabakowska (red.), *Ikoniczność znaku: słowo – przedmiot – obraz – gest*, Kraków, s. 181–212.
- Antas J., 2013, *Semantyczność ciała. Gesty jako znaki myślenia*, „Nauka o Komunikowaniu – Primum Verbum”, Łódź.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Język a Kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław, s. 197–209.
- Chlebda W., 1997, *Zarys polskiej geografii mentalnej*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 41, nr 3, s. 81–94.
- Chlebda W., 1998, *Kilka słów o Europach i innych mentalnych kontynentach*, [w:] S. Gajda, A. Pietryga (red.), *Słowo i czas*, Opole, s. 46–57.
- Chlebda W., 2002, *Polak przed mentalną mapą świata*, „Etnolingwistyka”, nr 14, s. 9–26.
- Giryn-Boudy M., 2021, *Różnice komunikacji niewerbalnej w Polsce i Chinach*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 9, s. 83–96.
- Grigor’eva S.A., Grigor’ev N.V., Krejdlin G.E., 2001, *Slovar’ ęzyka russkich žestov*, Moskva–Vena.
- Hendrykowski M., 2016, *Proksemika. Studia z semiotyki i antropologii kultury*, „Seria Filmoznawcza”, nr 18, Poznań.
- Hordy M., 2020, *Język ciała we frazeologii polskiej i rosyjskiej*, „Poznańskie Studia Slawistyczne”, nr 18, s. 253–171, <https://doi.org/10.14746/pss.2020.18.15>.
- Jarząbek K., 2016, *Słownik mowy ciała Polaków*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3527, Katowice.
- Kąs J., Rak M., 2024, *Ilustrowany słownik gwary i kultury spiskiej*, t. 1: A–J, Kraków.
- Kraśnicka-Wilk I., 2017, *Mówiące ciało. Analiza utrwalonych we frazeologii werbalnych zachowań człowieka*, Kraków.

- Leathers D.G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, tłum. M. Trzcńska, Warszawa.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 125–141, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.09>.
- Nagórko A., 1994, *Z problemów etnolingwistyki – jak porównywać języki i kultury?*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 4–14.
- Nagórko A., 2004a, *Fremdsprachenunterricht und der Wandel der kulturellen Stereotype in den deutschpolnischen Beziehungen*, [w:] U. Engel (Hrsg.), *Sprachwissen in der Hochschulgermanistik. Interkulturelle Kommunikation. Referate von den Konferenzen in Karpacz 2001 und in Ślubice 2002*, Bonn, s. 242–252.
- Nagórko A., 2004b, *Metody kontrastywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, [w:] E. Fórián (red.), *Wielokulturowość, tożsamość narodowa, mniejszości na Węgrzech i w Polsce*, Debreczyn, s. 23–33.
- Nagórko A., 2004c, *Das Verhältnis Sprache(n): Kultur(en) aus anthropologischer und soziologischer Sicht*, [w:] W. Gladrow (Hrsg.), *Das Bild der Gesellschaft im Slawischen und im Deutschen. Typologische Spezifika*, Frankfurt am Main, s. 159–170.
- Nagórko A., 2005, *Etnolingvistika i kulturemi u međujezičnom prostoru*, „Rasprave Instituta za Hrvatski Jezik i Jezikoslovlje”, 30, s. 131–143.
- Nagórko A., 2007, *Poln. obywatel, tschech. občan, dt. Bürger – drei Benennungen, ein Begriff?*, [w:] W. Schmitz, J. Joachimsthaler (Hrsg.), *Zwischeneuropa – Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation*, Dresden, s. 104–119.
- Nagórko A., 2009, *Lakuny, ksenizmy, alteryzmy i inne rafa w komunikacji międzykulturowej*, [w:] A. Mróz, A. Niewiadomski (red.), *Kultura jako przestrzeń dialogu. Polska – Niemcy*, Warszawa, s. 51–64.
- Nagórko A., 2021, *Anny Wierzbickiej »key words« a kulturemy. Porównywanie języków – porównywanie kultur?*, „Prace Filologiczne”, nr 76, s. 387–400, <https://doi.org/10.32798/pf.878>.
- Oksaar E., 1988, *Kulturementheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Göttingen.
- Przybylska R., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, „Biblioteka Polonicum”, 1, Warszawa, s. 290–293.
- Rajca K., 2024, „Różnice występujące w systemach honoryfikacji w języku polskim i południowokoreańskim w perspektywie procesowania języka naturalnego”, Uniwersytet Jagielloński, Kraków [nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Raka].

- Rak M., 2015a, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria” 10, z. 2(20), s. 305–316, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>.
- Rak M., 2015b, *Kulturemy podhalańskie*, „Biblioteka »LingVariów«”, t. 19, Kraków.
- Rak M., 2017, *Kulturemy – nowa perspektywa badań etnolingwistycznych*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, nr 10, s. 217–227, http://tekst-dyskurs.eu/images/pdf/zeszyt_10/11_Rak.pdf.
- Rak M., 2020, *Kul’turemy i onomastika*, [w:] N.S. Gancovskaâ, V.I. Suprun (red.), *Onomastika Povolž’â. Materialy XVIII Meždunarodnoj naučnoj konferencii 9–10 sentâbrâ 2020 goda*, t. 1, Kostroma, s. 120–125.
- Rak M., 2021a, *Kulturemy gwarowe, polskie, słowiańskie – zarys problematyki*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, t. 33, s. 25–37, <http://doi.org/10.17951/et.2021.33.25>.
- Rak M., 2021b, *Kulinarne kulturemy – podhalańskie, polskie, słowiańskie. Zarys problematyki*, [w:] R. Przybylska, D. Ochmann (red.), *Polskie kulinaria. Aspekty historycznojęzykowe, regionalne i kulturowe*, „Polszczyzna Regionalna i Historyczna”, 2, Kraków, s. 159–173.
- Rak M., 2022, *Kulturemy i wartościowanie: perspektywa podhalańska, ogólnopolska i słowiańska*, [w:] K. Rutkowska, S. Niebrzegowska-Bartmińska (red.), *Vertybės lietuvių ir lenkų kalbų pasauleivaizdyje / Wartości w językowym obrazie świata Litwinów i Polaków*, 3: *Przeszłość i współczesność w języku i kulturze*, „Studia Polsko-Litewskie”, t. 1, Kraków, Vilnius, s. 27–35, <https://doi.org/10.12797/9788381388030.02>.
- Rudziński G., 2010, *Rankingi fenomenów polskiej kultury autorstwa studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 207–214.
- Skura M., 2010, *Przykłady kulturemów w językach polskim i niemieckim*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 175–180.
- Załazińska A., 2001, *Schematy myśli wyrażane w gestach. Gesty metaforyczne obrazujące abstrakcyjne relacje i zasoby podmiotu mówiącego*, Kraków.
- Załazińska A., 2007, *Po co językoznawcy badania gestów, po co badaniom gestów językoznawca*, „LingVaria” 2, z. 2(4), s. 43–52.
- Załazińska A., 2016, *Obraz. Słowo. Gest*, Kraków.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 425–441, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>.

Netografia

Drygas A., *Jak ubrać się na dożynki? Poznaj dress code*, 6 VIII 2023, [on-line:] <https://halowies.pl/zycie-na-wsi/jak-sie-ubrac-na-dozynki-poznaj-dress-code-2486817> (dostęp: 1 VII 2025).

ABSTRAKT

W polskich badaniach humanistycznych dotychczas opisywano kulturemy językowe, ujmując je etnolingwistycznie, przy czym ograniczano się raczej do wymieniania tych jednostek bez ich szczegółowej charakterystyki. Niniejszy artykuł dotyczy kulturemów ujętych w perspektywie glottodydaktycznej. Za Els Oksaar, czyli twórczynią tej koncepcji, wyróżnia się następujące typy kulturemów: 1) językowe (*Verbal*), które są realizowane jako pojedyncze słowa i frazeologizmy oraz bardziej złożone struktury – zdania i teksty; 2) parajęzykowe (*Parasprachlich*), w sytuacji gdy sposoby zachowania i wypowiedzi (w tym tematyka i dobór słownictwa) są narzucane przez wiek, płeć, a także role społeczne; 3) niejęzykowe (*Nonverbal*), które są realizowane gestykulacją i mimiką, oraz 4) pozajęzykowe (*Eztraverbal*), w tym np. reguły proksemiki.

Słowa kluczowe: kulturemy, glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego

TOMASZ LISOWSKI 

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KORZYŚCI POZNAWCZE DLA STUDENTA OBCOKRAJOWCA WYNIKAJĄCE Z ZAJĘĆ POŚWIĘCONYCH POLSZCZYŹNIE UJMOWANEJ Z PERSPEKTYWY DIACHRONICZNEJ

Cognitive Benefits for a Foreign Student Resulting from Classes Devoted to the Polish Language Seen from a Diachronic Perspective

The paper characterizes the content of the seminar *Ewolucja języka polskiego na tle przemian cywilizacyjnych i kulturowych* [Evolution of the Polish Language against the Background of Civilizational and Cultural Changes], proposed at the Adam Mickiewicz University in Poznań in the field of master's studies filologia polska jako obca [Polish Studies for International Students].

The seminar is devoted to extralingual factors that influenced the evolution of the Polish language system. On the example of selected issues covered during this seminar, the cognitive benefits that a foreign student can derive from classes devoted to the Polish language from a diachronic perspective are presented. The classes are linguacultural in nature, and their content includes a triad of mutually complementary cognitive components, which include: metalinguistic reflection, cultural competence, linguistic competence. Thanks to this, participation in these classes allows foreign students, including Chinese, to look at the Polish language as a language that co-creates the values of Polish culture, including contemporary one. Students also realize that Polish culture, created, among other factors, by language, is both a component and a derivative of European culture.

Keywords: Polish Studies for International Students, Polish language seen from a diachronic perspective, triad of cognitive components: metalinguistic

reflection, cultural competence, linguistic competence, Polish and European linguacultural context

Na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od roku 2021 studenci obcokrajowcy, w tym studenci z uniwersytetów chińskich, mogą kształcić się na unikatowym kierunku studiów magisterskich, jakim jest filologia polska jako obca. Kierunek ten jest projektem w pełni oryginalnym, opracowanym przez jedenastoosobowy zespół wykładowców pod kierunkiem dr hab. Ewy Rajewskiej, prof. UAM (literaturoznawstwo) i prof. dr. hab. Tomasza Lisowskiego (językoznawstwo)¹.

Kierunek został powołany do życia w przeświadczeniu, że studia nad literaturą polską i językiem polskim dają studentom obcokrajowcom możliwość zarówno poznania, jak i interpretowania kultury polskiej jako obcej. Studia na tym kierunku mają wykształcić u studentów nie tylko umiejętność identyfikacji cech wyróżniających kulturę polską jako obcą, lecz także umiejętność nieustannego uaktualniania rozpoznanych przez nich podczas studiów znaczeń kultury polskiej w stosunku do zmieniającej się rzeczywistości.

Filologia polska jako obca II stopnia to studia magisterskie o profilu ogólnoakademickim. Trwają cztery semestry i obejmują łącznie 915 godzin dydaktycznych. Językiem wykładowym jest język polski. Absolwenci zyskują kompetencję posługiwania się polszczyzną na poziomie C1. Program studiów składa się z czterech zasadniczych modułów zajęć w formie konwersatoriów, ćwiczeń i warsztatów (także terenowych):

1. Moduł – Polszczyzna w praktyce komunikacyjnej (obejmuje następujące konwersatoria: Mówienie, 30 h; Pisanie, 60 h; Czytanie tekstów prasowych, 30 h; Polska etykieta językowa w sytuacjach komunikacyjnych, 30 h; Język prawa i inne języki specjalistyczne, 30 h; Kultura popularna w Polsce, 30 h).
2. Moduł literacko-językoznawczo-kulturowy (obejmuje następujące konwersatoria: Komunikacja międzykulturowa, 30 h; Polska wielokulturowa i wielojęzyczna, 30 h; Arcydzieła literatury polskiej w kontekście literatury europejskiej, 90 h; Arcydzieła literatury światowej i ich polska recepcja, 30 h;

¹ W skład zespołu weszli: dr Wojciech Hofmański, dr Sylwia Karolak, dr hab. Emilia Kledzik, dr hab. Katarzyna Krzak-Weiss, prof. UAM, dr hab. Agnieszka Kwiatkowska, prof. UAM, prof. dr hab. Tomasz Lisowski, dr hab. Paulina Michalska-Górecka, dr hab. Ewa Rajewska, prof. UAM, dr hab. Karolina Ruta-Korytowska, prof. UAM, dr hab. Marta Wrześniewska-Pietrzak, prof. UAM, dr hab. Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz, prof. UAM.

Współczesny język polski, 30 h; Ewolucja języka polskiego na tle przemian cywilizacyjnych i kulturowych, 30 h; Język polski wśród języków świata, 30 h; Dziedzictwo kulturowe Polski I i II (warsztaty terenowe), 60 h; Proseminarium, 30 h; Seminarium magisterskie, 90 h).

3. Moduł ścieżek kształcenia do wyboru:

3.1. Promocja kultury polskiej (obejmuje następujące konwersatoria: Marketing kultury, 30 h; Zarządzanie projektami, 30 h; Język polski w sieci, 30 h; Język polski w biznesie, 30 h; Protokół dyplomatyczny, 15 h; Dobre praktyki w promocji kultury, 15 h).

3.2. Ścieżka wydawniczo-przekładowa (obejmuje następujące przedmioty: Sztuka książki polskiej, 30 h; Współczesna polska książka za granicą, 30 h; Podstawy adiustacji, 30 h; Redakcja przekładu z języka polskiego, 30 h; Elementy prawa autorskiego, 15 h; Tłumacz w wydawnictwie, 15 h).

4. Moduł zajęć fakultatywnych (obejmuje następujące konwersatoria: Film w Polsce, 30 h; Sztuki plastyczne i kultura muzyczna w Polsce, 30 h; Polszczyzna okiem młodego badacza, 30 h; Prosta polszczyzna, 30 h; Alternatywne metody komunikacji, 30 h; Polska obrzędowość, 30 h; Polskie słowa klucze, 30 h; Ekolingwistyka, 30 h; Polska literatura dla dzieci, 30 h)².

W programie studiów znalazło się także, jak z tego przeglądu wynika, trzydziestogodzinne konwersatorium *Ewolucja języka polskiego na tle przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, proponowane na drugim roku studiów. Poświęcone jest ono czynnikom kulturowym i cywilizacyjnym, które odegrały znaczącą rolę w ewolucji języka polskiego w jego dziejach, zarówno w odniesieniu do jego systemu, jak i leksyki, stylów funkcjonalnych, a także pisowni. W polu obserwacji studentów uczestniczących w tych zajęciach pozostają także kontakty polszczyzny z innymi językami i ich efekty lingwistyczne.

Jakie korzyści kognitywne student obcokrajowiec może wynieść z zajęć poświęconych polszczyźnie ujmowanej z perspektywy diachronicznej?

Nadrzędnym efektem kształcenia tego konwersatorium, wpisującym się w główną ideę poznawczą tych studiów, jest uformowanie u studentów obcokrajowców świadomości językowej, która wspomaga komunikację międzykulturową i międzyludzką oraz ułatwia odczytywanie poznawanych znaczeń kultury polskiej. By to osiągnąć, zajęcia ukierunkowane są nie tylko na faktograficzne przedstawienie czynników cywilizacyjnych i kulturowych, których oddziaływaniu

² Pełniejszą charakterystykę kierunku studiów magisterskich filologia polska jako obca można znaleźć na stronie internetowej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, [on-line:] <https://polonistyka.amu.edu.pl/kandydaci/studia-magisterskie/filologia-polska-jako-obca> (dostęp: 3 X 2024).

polszczyzna podlegała od najwcześniejszych okresów swojego istnienia, lecz także, a może przede wszystkim, ukierunkowane są na ich interpretację z perspektywy diachronicznej i teleologicznej. Studenci bowiem uświadamiają sobie, że współczesny język polski, który nieustannie nabywają w trakcie studiów i którym na co dzień się posługują, jest rezultatem ewolucji jego struktury, na którą miały wpływ cywilizacyjne i kulturowe czynniki ekstralingwalne.

Wśród zagadnień omawianych i dyskutowanych podczas konwersatorium są m.in.:

1. Wejście średniowiecznych ziem polskich w orbitę kultury okcydentalnej, które się dokonało jako konsekwencja przyjęcia przez Mieszka I chrztu w obrządku rzymskim

Odtąd polszczyzna staje się z wolna językiem pisanym. Następuje przyrost tekstów w języku polskim. To nadaje kulturze polskiej wspólnoty komunikatywnej cechy kultury początkowo cyrograficznej, a w następnej epoce kultury typograficznej (Ong 1992). Studenci dostrzegają, że polszczyzna podlega procesowi intelektualizacji za sprawą jej bezpośrednich czy pośrednich kontaktów z językami wysokoprestizowymi – z językiem łacińskim oraz z językiem czeskim (Lewaszkiewicz 1994) – co prowadzi do wzrostu funkcjonalnej sprawności języka polskiego na płaszczyźnie składniowej, leksykalnej, stylistycznej. Studenci rozumieją, że tak ujmowana intelektualizacja języka wernakularnego z jednej strony stanowi zasadniczy czynnik w procesie wyodrębniania się ponadregionalnej literackiej odmiany polszczyzny (Lewaszkiewicz 1992; Lisowski 2018; Walczak 1993), z drugiej strony nadaje kształtującej się kulturze polskiej znamiona okcydentalne.

2. Wpływ technologii druku na tempo rozpowszechniania się idei, w tym haseł reformacyjnych, na szesnastowiecznych ziemiach Rzeczypospolitej

Studenci dostrzegają, że słowo drukowane staje się towarem na sprzedaż, tym atrakcyjniejszym, im jest staranniej opracowane pod względem językowym (Burke 1998). Książki drukowane w XVI w. w oficynach w Krakowie, a następnie w innych ośrodkach, jak np. w Królewcu, to teksty, w których uwidaczniają się dążenia do eliminowania wariantywności warstwy językowej, co sprzyja normalizacji odmiany pisanej języka literackiego (Lewaszkiewicz 1994; Lisowski 1999, 2018; Migdał, Walczak 2020; Urbańczyk 1979; Walczak 1990).

W tym kontekście studenci analizują także kształtowanie się pisowni polskiej, które polega na adaptacji do potrzeb polszczyzny przejętego wraz z chrześcijaństwem zachodnim alfabetu łacińskiego (Lisowski 2010a, 2010b). Przyciągającym uwagę studentów spostrzeżeniem jest fakt, że u genezy współczesnej pisowni polskiej leży czynnik będący efektem wyboru o charakterze religijnym, kulturowym. Poprzez porównanie pisowni polskiej z pisownią rosyjską, ukraińską czy

białoruską (wśród uczestników zajęć są zwykle osoby, dla których te wschodniosłowiańskie języki są językami pierwszymi) studenci dostrzegają, że dwa słowiańskie systemy pisma powstały w dwu odrębnych historycznie kręgach kulturowych, jakimi były Slavia Latina i Slavia Graeca (Chynczewska-Hennel 2022; Picchio 1999).

Analiza etapów rozwoju pisowni polskiej utwierdza studentów w przekonaniu, że obowiązujący do dziś system pisowni polskiej ukształtował się w szesnastowiecznej praktyce drukarskiej jako motywowany ekonomicznie kompromis między zastosowaniem średniowiecznego rozwiązania adaptacyjnego, czyli grafii złożonej, a nowoczesnym wówczas systemem znaków diakrytycznych, dla którego wzorcem były rozwiązania graficzne pisowni czeskiej upowszechnione w środowisku związanym z postacią Jana Husa (Lisowski 2015).

3. Wzrost znaczenia ekonomicznego Rzeczypospolitej, dzięki czemu język polski staje się językiem wymiany handlowej w Gdańsku w XVI i XVII w.

Uwaga studentów skupia się głównie na postaci Mikołaja Volckmara jako autora publikacji ułatwiających Niemcom przyswajanie języka polskiego – *Dialogi* czy też *Słownik łacińsko-niemiecko-polski* (*Dictionarium trilinguae ad discendam linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatum*, 1596) oraz *Gramatyka* (*Compendium linguae Polonicae*, 1594) (Babnis 1992; Jefimow 1963, 1970; Kędelska 1995; Pawłowska 1977). Ten oddalony w czasie przykład pragmatycznego w swojej genezie zainteresowania niemieckojęzycznych gdańszczan polszczyzną może być interpolowany do współczesności jako model pokojowej współpracy międzynarodowej, przynoszącej korzyści bilateralne.

4. Oddziaływanie sarmackiego paradygmatu kulturowego na język polski

W centrum zainteresowania studentów są cechy konstytutywne siedemnastowiecznego socjolektu szlacheckiego, stanowiące o jego elitaryzmie społecznym, takie jak rustykalność, gościnność, etykieta towarzyska, kult sprawowanego urzędu, wysoki stopień poczucia godności osobistej, przywiązanie do ideału złotej wolności, swoisty, etnicznie ekskluzywny typ religijności (Lewaszkiewicz, Rzepka 1978; Rzepka, Walczak 1992; Skubalanka 1984; Urbańczyk 1992). Analiza socjolektu szlacheckiego pozwala studentom uświadomić sobie, że był on językowym transmitterem, a zarazem manifestacją sarmackiego paradygmatu kulturowego. A co wydaje się istotne – jego przejawy daje się jeszcze dostrzec we współczesnych interakcjach społecznych Polaków (Walczak 2012).

5. Polskie dialekty kresowe jako przykład odmian regionalnych polszczyzny, ukształtowanych na pograniczu kulturowym i językowym

Szczególnym przykładem kontaktów języka polskiego z językami obcymi są dialekty kresowe. Interesujące poznawczo dla studentów może być wychwycenie genezy ekspansji terytorialnej polszczyzny na Wschód oraz zrozumienie

mechanizmów wzajemnego oddziaływania na siebie języków substratu i superstratu, w efekcie czego wykształcają się nowe dialekty regionalne polszczyzny (Kurzowa 1983, 1993). Studenci uświadamiają sobie, że manifestujące się w tych dialektach partykularne, genetycznie substratowe cechy lingwistyczne – ukraińskie, białoruskie, litewskie – stanowiące o ich odrębności mogły mieć w kilku szczegółowych rozstrzygnięciach wpływ na kształt normy współczesnej polszczyzny. Ponadto istotna poznawczo jest dla studentów konstatacja, że oba dialekty – południowo- i północnokresowy – były komponentami formacji kulturowej polskich Kresów Wschodnich, dziś wprawdzie już historycznej, ale nadal istotnej dla kształtu współczesnej kultury polskiej (Kolbuszewski 2002).

Krótko tu scharakteryzowane zagadnienia nie wyczerpują problematyki omawianej i interpretowanej podczas tego konwersatorium. Do pozostałych proponowanych studentom obcokrajowcom zagadnień należą: 1. Język polski wobec reformacji i kontrreformacji; 2. Myśl oświeceniowa a nowożytny wzrost świadomości językowej; 3. Język polski wobec degradującej go polityki zaborczej; 4. Tendencje unifikujące polszczyznę po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 r.; 5. Język polski wobec ideologicznie zaksjologizowanego języka propagandy w epoce PRL-u.

Podkreślić należy, że wszystkie zagadnienia poruszane podczas zajęć *Ewolucja języka polskiego na tle przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, ujmowane z różnych lingwistycznych perspektyw oglądu – zgodnie z główną ideą poznawczą kierunku studiów magisterskich, których to konwersatorium stanowi integralną część – pozostają w korelacji zarówno z kształceniem sprawności językowej, jak i z kształceniem polskiej kompetencji kulturowej. Studenci uczestniczący w tym konwersatorium, po pierwsze, zdobywają wiedzę ogólnoakademicką na temat języka polskiego jako przedmiotu badań naukowych, w omawianym przypadku prowadzonych z perspektywy diachronicznej, po drugie, poszerzają swoją polską kompetencję kulturową czy lingwakulturową (Oksaar 1988; Dąbrowska 2004–2005; Rak 2015), po trzecie, poszerzają swoją kompetencję językową. To ostatnie dokonuje się dzięki temu, że rozbudowują swój leksykon pojęciowy, zapoznając się z adekwatnymi polskimi terminami naukowymi, np. *elitaryzm społeczny*, *rustykałność*, *ekskluzywizm etniczny* itp., ale także dzięki temu, że omawiając poszczególne zagadnienia, wzbogacają niejako mimochodem swój polski zasób leksykalny, np. poznają takie leksemy z zakresu geometrii, chemii, algebry jak *cięciwa*, *średnica*, *odcinek*, *wodór*, *tlenek*, *pierwiastek*, *iloczyn*, *iloraz*, z którymi w większości dotąd się nie spotkali.

Tak zaprojektowane diachroniczne konwersatorium o charakterze lingwakulturowym prowadzone na magisterskim kierunku studiów filologia polska jako obca, dzięki temu, że w jego treściach zawarta jest triada wzajemnie

uzupełniających się komponentów kognitywnych, na które składają się: refleksja metajęzykowa, kompetencja kulturowa i kompetencja językowa, pozwala uczestniczącym w nich obcokrajowcom, w tym Chińczykom, spojrzeć na polszczyznę jako na język współtworzący wartości kultury polskiej, także współczesnej. Ponadto studenci uświadamiają sobie, że kreowana m.in. przez język kultura polska jest zarówno komponentem, jak i pochodną kultury europejskiej. A jeśli odnieść efekty kształcenia osiągane przez studentów uczestniczących w tych zajęciach do uogólnionego kontekstu kognitywnego, można w sposób w pełni uzasadniony stwierdzić, że konwersatorium poszerza wiedzę studentów o kulturze, języku i komunikacji międzyludzkiej w ujęciu globalnym.

Bibliografia

- Babnis M., 1992, *O ważności języka polskiego. Szkice z dziejów języka polskiego w Gdańsku*, Gdańsk.
- Burke J., 1998, *Osiem stopni wtajemniczenia, czyli jak zmienialiśmy świat*, tłum. K. Środa, Warszawa.
- Chynczewska-Hennel T., 2022, *Between Slavia Latina and Slavia Orthodoxa. The Discussion of Ihor Skochylyas with the Concept by Riccardo Picchio*, „Studia Polsko-Ukraińskie”, t. 9, s. 179–186.
- Dąbrowska A., 2004–2005, *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*, „Postscriptum” 2–1, s. 140–155.
- Jefimow R., 1963, *Stojeński i Volckmar. Przyczynek do dziejów polskiej gramatyki*, „Język Polski”, t. 43, nr 5, s. 218–230.
- Jefimow R., 1970, *Z dziejów języka polskiego w Gdańsku. Stan wiedzy o polszczyźnie w XVII wieku*, Gdańsk.
- Kędelska E., 1995, *Studia nad łacińsko-polską leksykografią drugiej połowy XVI wieku*, „Język na Pograniczach”, 12, Warszawa.
- Kolbuszewski J., 2002, *Kresy*, „A To Polska Właśnie”, Wrocław.
- Kurzowa Z., 1983, *Polszczyzna Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków.
- Kurzowa Z., 1993, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI–XX w.*, Warszawa–Kraków.
- Lewaszewicz T., 1992, *Rola przekładów Biblii w formowaniu języków literackich europejskiego kręgu kulturowego*, [w:] M. Kamińska, E. Małek (red.), *Biblia a kultura Europy*, t. 1, Łódź, s. 232–248.

- Lewaszewicz T., 1994, *O potrzebie nowego spojrzenia na genezę polskiego języka literackiego (z uwzględnieniem tła ogólnoeuropejskiego)*, [w:] M. Kucała, Z. Krążyńska (red.), *Studia historyczno-językowe*, t. 1, Kraków, s. 213–220.
- Lewaszewicz T., Rzepka W.R., 1978, *Uwagi o leksyce makaronicznej w tekstach polskich z XVII wieku*, „Z Polskich Studiów Slawistycznych. Seria 5: Językoznawstwo”, s. 271–277.
- Lisowski T., 1999, *Polszczyzna początku XVI wieku. Problemy wariantowości i normalizacji fonetyki i fleksji*, „Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza” / „Biblioteczka Poznańskich Studiów Polonistycznych. Seria Językoznawcza”, nr 7, Poznań.
- Lisowski T., 2010a, *Pisownia. Główne fazy rozwoju (propozycja rozdziału podręcznika do nauczania treści historycznojęzykowych na studiach I stopnia*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 3–4, s. 117–132.
- Lisowski T., 2010b, *Economic Calculation and Polish Alphabetic Writing*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio. Rocznik 2009*, Tokio, s. 195–204.
- Lisowski T., 2015, *Grafizacja polszczyzny u progu ery typograficznej (lata 1521 i 1522) – między konwencją a kreacją*, „Slabeueo Yeongu. Issledovanija po Slavjanskim Jazykam”, t. 20, nr 2, s. 43–56.
- Lisowski T., 2018, *Intelektualizacja i jej pochodne: standaryzacja i grafizacja jako czynniki kształtujące polszczyznę literacką w początkach ery typograficznej*, [w:] M. Pastuch, M. Siuciak (red.), *Historia języka w XXI wieku. Stan i perspektywy*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3670, Katowice, s. 109–125.
- Migdał J., Walczak B., 2020, *Normalizacja na tle innych czynników kształtowania się języka literackiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, t. 54, s. 35–42, <https://doi.org/10.18778/0208-6077.54.03>.
- Oksaar E., 1988, *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Göttingen.
- Ong W., 1992, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. i wstęp J. Japola, Lublin.
- Pawłowska R., 1977, *Mikołaj Volckmar*, [w:] J. Borzyszkowski (red.), *Zasłużeni ludzie Pomorza XVI wieku*, t. 10, „Pomorze Gdańskie”, nr 10, Gdańsk, s. 64–71.
- Picchio R., 1999, *Slavia Orthodoxa i Slavia Romana*, [w:] R. Picchio, *Studia z filologii słowiańskiej i polskiej*, „Rozprawy Wydziału Filologicznego – Polska Akademia Umiejętności”, t. 72, Kraków, s. 29–88.
- Rak M., 2015, *Kulturemy podhalańskie*, „Biblioteka »LingVariów«”, t. 19, Kraków.
- Rzepka W.R., Walczak B., 1992, *Socjolekt szlachecki XVII w. Próba ogólnej charakterystyki*, [w:] M. Stępień, S. Urbańczyk (red.), *Barok w polskiej kulturze, literaturze i języku. Materiały z konferencji naukowej*, Kraków, s. 179–199.

- Skubalanka T., 1984, *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, „Vademecum Polonisty”, Wrocław.
- Urbańczyk S., 1979, *Prace z dziejów języka polskiego*, Wrocław.
- Urbańczyk S., 1992, *Sytuacja językowa w Polsce XVII wieku*, [w:] M. Stępień, S. Urbańczyk (red.), *Barok w polskiej kulturze, literaturze i języku. Materiały z konferencji naukowej*, Kraków, s. 237–249.
- Walczak B., 1990, *Pochodzenie polskiego języka literackiego w świetle nowej metody*, [w:] M. Preyzner (red.), *Język. Teoria – dydaktyka*, Kielce, s. 5–19.
- Walczak B., 1993, *Komu zawdzięczamy polski język literacki?*, [w:] I. Bajerowa, M. Karp-luk, Z. Leszczyński (red.), *Język a chrześcijaństwo*, „Katolicki Uniwersytet Lubelski. Zakład Badań nad Literaturą Religijną”, 21, Lublin, s. 23–42.
- Walczak B., 2012, *Rola socjolektu szlacheckiego w dziejach polszczyzny*, [w:] H. Kurek (red.), *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów Mińsk 2013*, „Biblioteka »LingVariów«”, t. 15 / „Z Prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków, s. 269–279.

Netografia

- Filologia polska jako obca*, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, [on-line:] <https://polonistyka.amu.edu.pl/kandydaci/studia-magisterskie/filologia-polska-jako-obca> (dostęp: 3 X 2024).

ABSTRAKT

W artykule scharakteryzowane zostały treści kształcenia na konwersatorium *Ewolucja języka polskiego na tle przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, prowadzonym na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunku studiów magisterskich filologia polska jako obca. Konwersatorium poświęcone jest czynnikom ekstralingwalnym, które miały wpływ na ewolucję sytemu polszczyzny. Na przykładzie wybranych zagadnień omawianych podczas tego konwersatorium przedstawiono korzyści kognitywne, jakie może wynieść student obcokrajowiec z zajęć poświęconych polszczyźnie ujmowanej z perspektywy diachronicznej. Zajęcia mają charakter lingwakulturowy, a w jego w treściach zawarta jest triada wzajemnie uzupełniających się komponentów kognitywnych, na którą składają się: refleksja metajęzykowa, kompetencja kulturowa, kompetencja językowa. Dzięki temu uczestnictwo w tych zajęciach pozwala studentom obcokrajowcom, w tym Chińczykom, spojrzeć na polszczyznę jako na język współtworzący wartości kultury polskiej, także współczesnej. Studenci uświadamiają sobie

również, że kreowana m.in. przez język kultura polska jest zarówno komponentem, jak i pochodną kultury europejskiej.

Słowa kluczowe: filologia polska jako obca, polszczyzna ujmowana z perspektywy diachronicznej, triada komponentów kognitywnych: refleksja metajęzykowa, kompetencja kulturowa, kompetencja językowa; polski i europejski kontekst lingwakulturowy

ANNA DUNIN-DUDKOWSKA 

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

AGATA MAŁYSKA 

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

MITY A RZECZYWISTOŚĆ

Język polski w oczach cudzoziemców

(na przykładzie uczestników kursu letniego NAWA 2024 w CJKP UMCS)

Myths vs. Reality. Polish in the Eyes of Foreigners (on the Example of the Participants of the Nawa Summer Course 2024 at CJKP UMCS in Lublin)

The purpose of this article is to confront the myths about the level of difficulty of the Polish language functioning among Poles and foreigners with the opinions of the students of the NAWA 2024 Summer Course, held at the Center of Polish Language and Culture for Polish People from Abroad and Foreigners of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The characteristics of the Polish language system and its subsystems: pronunciation, inflection, vocabulary, syntax and vocabulary were presented. Quantitative and qualitative research was used in the study, which made it possible to show the analyzed phenomenon more fully. The survey included 88 students from 36 countries, including 31 Slavs and 57 Non-Slavs. The results of the study reveal that the Polish language, in the eyes of the learners, shows an average level of difficulty. Slavs were more likely to respond that Polish was moderately difficult or easy, while Non-Slavs considered it moderately difficult or difficult. Perceptions of Polish as easy also increased as language proficiency increased, i.e. from B1/B2 and B2 levels. Learners said that, like other languages, Polish contains easy and difficult elements, and that the process of learning the language is long and requires patience. According to the respondents, the most difficult issues are inflection and pronunciation, while the easiest ones included vocabulary and syntax.

Keywords: Polish, myths about Polish, sub-systems of Polish, assessment of level of difficulty of Polish

Charakterystyka języka polskiego

Określenie miejsca języka polskiego na mapie języków świata dokonywane jest głównie według trzech typów klasyfikacji: genetycznej (na podstawie wspólnoty pochodzenia), typologicznej (opierającej się na wspólności pewnych cech umożliwiających wyrażenie określonej funkcji¹) oraz geograficznej (również opartej na podobieństwie cech systemowych, jednak powstałych w wyniku różnorodnych wzajemnych oddziaływań, np. społecznych, historycznych, geograficznych). Zatem język polski należy do grupy języków indoeuropejskich, do podrodziny słowiańskiej², a w jej obrębie do zachodniosłowiańskiej. W klasyfikacji geograficznej język polski wraz z litewskim, białoruskim, ukraińskim i kaszubskim należy do rokiytnickiej ligi językowej³.

Konstatacje powszechne w wiedzy potocznej pozwalają zaliczyć polszczyznę do podrodziny języków słowiańskich wywodzących się z języka prasłowiańskiego. Za wyróżniającą jej cechę uznaje się kumulację funkcji składniowych, co sprawia, że język polski nazywany jest fleksyjnym⁴, zatem to podsystem morfologiczny, a nie fonologiczny, syntaktyczny i semantyczny w największym stopniu decyduje o swoistości budowy języka polskiego, a jednocześnie o stopniu jego trudności.

Uwzględnienie typologii fonologicznej pozwala zaliczyć polszczyznę do języków o następujących cechach⁵:

- umiarkowanie bogaty system fonologiczny⁶ o typie spółgłoskowym (oznacza to, że spółgłoski stanowią więcej niż 70% systemu), w którym na liczbę spółgłosek mocno wpływają kategorie dźwięczności (przykładowe opozycje: $p : b$, $t : d$) oraz miękkości (przykładowe opozycje: $p : p'$, $b : b'$),

¹ Dla potrzeb typologii językowej wyodrębnia się cztery dziedziny systemu języka: fonologiczny, semantyczny, syntaktyczny czy stylistyczny. Por. Milewski 2009: 157.

² W niektórych klasyfikacjach podrodziny słowiańska i bałtycka traktowane są razem jako podrodzina bałtosłowiańska, por. Majewicz 1989: 22.

³ Cechuje ją m.in. rozbudowany system spółgłosek szczelinowych w konsonantyzmie, liczne wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe, rozbudowana palatalizacja, rozbudowana fleksja rzeczownika z zachowaniem archaicznych cech, syntetyczne formy stopniowania przymiotników, bezosobowe konstrukcje imiesłowowe, istnienie czasownika posesywnego „mieć”, duża ilość wspólnego oryginalnego słownictwa. Por. Majewicz 1989: 173–174.

⁴ W polszczyźnie można też odnaleźć formy o charakterze aglutynacyjnym (np. czas przeszły, tryb przypuszczający).

⁵ Na podstawie: Majewicz 1989: 181–193.

⁶ Typ ubogi zawiera od 13 do 20 fonemów, typ bogaty od 45 do 75 fonemów. Por. Milewski 2009: 161.

- umiarkowana nieprozodyczność – cechy prozodyczne nie są dystynktywne, służą jedynie do oddzielania wyrazów (funkcja delimitacyjna)⁷.

Istotą typologii morfologicznej jest ustalenie zbioru kategorii gramatycznych oraz leksykalnych typowych dla danego języka. Zatem polszczyznę można scharakteryzować, uwzględniając:

- kategorie leksykalne (tzw. części mowy), czyli podział na imiona (*nomina*), do których należą: rzeczownik, przymiotnik, zaimek, liczebnik, oraz słowa (*verba*), reprezentowane przez czasownik; pozwala to klasyfikować odmianę wyrazów na paradygmaty deklinacji i koniugacji, a także wyodrębnić klasę wyrazów nieodmiennych (przysłówek, partykuła, przyimek, spójnik, wykrzyknik);
- kategorie gramatyczne, przypadek, liczba, rodzaj, osoba, czas, tryb, strona, aspekt, stopień;
- struktury morfologiczne decydujące o tym, że język polski należy do języków fleksyjnych, w których dominującym rodzajem wykładników kategorialnych są afiksy kumulujące więcej niż jedno znaczenie gramatyczne (np. końcówka *-ów* wskazuje jednocześnie na przypadek, liczbę i najczęściej rodzaj rzeczownika, tj. dopełniacz liczby mnogiej rzeczowników męskich) oraz mocno rozbudowany system alternacji;
- struktury morfologiczne przejawiające się także w podsystemie słotwórczym opartym na tzw. opozycjach proporcjonalnych wyrazów, co skutkuje regularnością tworzenia derywatów o określonej wartości kategorialnej, np. *mądr-y* – *mędrz-ec*, *głup-i* – *głupi-ec*, *czytać* – *czyt-anie*, *pisać* – *pis-anie*.

Podstawowym kryterium podziału języków w typologii syntaktycznej jest stopień stałości szyku członów składniowych, tj. części zdania. Przyjęcie tego kryterium daje możliwość scharakteryzowania języka polskiego jako⁸:

- języka syntetycznego z tzw. przypadkowym (tj. relatywnie swobodnym) szykiem członów syntaktycznych; z zastrzeżeniem, że szyk swobodny nie oznacza całkowitej dowolności oraz że szyk: *podmiot* + *orzeczenie* + *dopełnienie* jest preferowany, traktowany jako neutralny;
- języka nominatywnego, tj. takiego, w którym podmiot w zdaniach z czasownikami przechodnimi i nieprzechodnimi występuje w mianowniku;
- języka o sekwencji łączenia zdań prostych spójnikami (w przypadku zdań współrzędnie złożonych) i zaimkami względnymi (w przypadku zdań złożonych podrzędnie).

⁷ Por. ibidem: 158–168.

⁸ Por. Majewicz 2009: 212–219.

Ostatnim podziałem języków jest typologia semantyczna, na podstawie której języki klasyfikowane są z uwagi na podobieństwa i różnice występujące między systemami leksykalnymi. Język polski, tak jak wszystkie języki świata:

- zawiera trzy zasadnicze składniki systemu semantycznego: wyrazy nazywające, wyrazy wskazujące i wyrazy szeregujące;
- dzieli wyrazy nazywające na dwie grupy: nazwy pospolite i nazwy własne;
- ma luźną budowę, tzn. liczba elementów systemu jest zmienna (por. Milewski 2009: 77–72).

Specyfika polskiego systemu leksykalnego jest ściśle uzależniona od rozwoju polszczyzny na przestrzeni wieków, od warstwy słownikowej odziedziczonej z prasłowiańszczyzny oraz od licznych zapożyczeń (z których wiele zostało zasy-milowanych) i od zachodzących w nich różnorodnych procesów słotwórczych.

Mity o języku polskim

Mity o polszczyźnie to sądy o naszym języku uznawane powszechnie za oczywiste i prawdziwe, w istocie będące uproszczeniami lub przekonaniami bardzo mocno utrwalonymi w opinii publicznej, a nawet wśród niektórych językoznawców. Obalenie mitów o języku polskim możliwe jest dzięki specjalistycznemu, krytycznemu i precyzyjnemu spojrzeniu na język i kwestie jego teoretycznego opisu (Wołk 2024). Niektóre z mitów dotyczących polszczyzny funkcjonują w naszym społeczeństwie i nie są znane cudzoziemcom⁹, inne, szczególnie te dotyczące stopnia trudności, skomplikowania, brzmienia, melodyjności czy podobieństwa do innych języków, są wśród nich bardziej rozpowszechnione¹⁰.

Jednym z mitów o polszczyźnie, popularnym zarówno wśród Polaków, jak i obcokrajowców, jest przekonanie, że język polski jest trudny, rządzą nim skomplikowane zasady ortograficzne, ma trudne do wymówienia dźwięki, takie jak „sz”, „cz”, „dź”, „dż” i „ś”, a przyswojenie jego zasad utrudnia zagmatwana gramatyka. Niektórzy sądzą, że przyczynami tego stanu rzeczy są fakt, iż język

⁹ Mity dotyczące polszczyzny popularne wśród Polaków to np.: 1) język polski jest zagrożony, 2) polskie feminatywy to *novum* i problem, 3) niektórych nazwisk polskich nie należy odmieniać czy 4) inteligentni ludzie używają wulgaryzmów (por. Wołk 2024).

¹⁰ Trzy najbardziej rozpowszechnione mity o języku polskim w Japonii to: 1) język polski jest podobny do niemieckiego, 2) jeśli ktoś zna rosyjski, to nawet bez nauki polskiego zrozumie Polaka mówiącego po polsku, 3) w języku polskim istnieje zakończenie nazwisk zakończonych na *-ski* i *-cki* z przedłużeniem *-ij* (wyjątek: Lewandowski). Por. Ignacy z Japonii 2020.

polski wygląda na trudny dla anglofonów, oraz to, że Polacy stale mówią cudzoziemcom, że faktycznie tak jest. Uczący się często myślą, że język polski składa się głównie ze spółgłosek, ale gdy poznają zasady wymowy i czytania, przekonują się, że pod tym względem polszczyzna jest bardziej logiczna i regularna niż angielski. Duma Polaków z tego, jak wyjątkowi jesteście, skoro mówimy tak skomplikowanym językiem, programy telewizyjne i radiowe, w których profesorowie udzielają porad językowych (np. *Jak to się mówi – Kasia u Bralczyka* czy *Ojczyzna polszczyzna* lub *Słownik polsko-polski* z prof. Miodkiem) i studia o nazwie „filologia polska” utwierdzają cudzoziemców, że polski to język wymagający długotrwałej nauki i stwarzający wiele problemów także rodzimym użytkownikom (por. Stokes 2008).

Dodatkowo pojawiają się różne rankingi trudności języków obcych, sporządzane zwykle z punktu widzenia uczących się anglojęzycznych; język polski pojawia się w nich na różnych pozycjach wśród języków trudnych lub bardzo trudnych¹¹. Przykładem takiego rankingu, bardzo popularnego w ostatnich latach w wielu krajach, jest klasyfikacja Foreign Service Institute, czyli Instytutu Służby Zagranicznej USA (FSI). Jego misją jest zapewnienie innowacyjnych szkoleń wysokiej jakości, w tym kursów językowych, w celu wzmocnienia pozycji personelu realizującego politykę zagraniczną USA. Instytucja ta przygotowała ranking stopnia trudności języków FSI, który jest wskaźnikiem czasu wymaganego do osiągnięcia biegłości językowej w różnych językach świata z punktu widzenia uczących się anglofonów. Na podstawie liczby godzin zajęć potrzebnych do osiągnięcia poziomu Speaking 3: General Professional Proficiency in Speaking (S3) i Reading 3: General Professional Proficiency in Reading (R3) w skali Interagency Language Roundtable, co w przybliżeniu odpowiada poziomowi B2/C1 w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wyróżnionych zostało pięć grup języków w kolejności od najłatwiejszych do najtrudniejszych. Klasyfikacja ta obejmuje następujące kategorie:

1. Języki blisko związane z językiem angielskim, które do osiągnięcia powyższego poziomu biegłości wymagają około 24 tygodni, tj. 600–750 godzin

¹¹ W rankingu języków trudnych czasopisma „Babbel Magazine” (Lyons 2024) język polski jest umieszczony na 3. pozycji (po mandaryńskim i arabskim, przed rosyjskim, tureckim i duńskim); w rankingu globalnej firmy tłumaczeniowej Unbabel (Mccaw 2015) – na 10. miejscu (po mandaryńskim, arabskim, japońskim, węgierskim, koreańskim, fińskim, baskijskim, navajo i islandzkim), a w rankingu Berlitz na 17. miejscu jako najtrudniejszy z trudnych (łatwiejsze są: węgierski, bułgarski, wietnamski, tajski, koreański, japoński, mandaryński, arabski, gruziński). Według autorki rankingu język polski stanowi inny zestaw wyzwań dla osób mówiących po angielsku, głównie ze względu na system wielkości liter, trudną fonetykę i złożone koniugacje czasowników (Stenger 2024).

- zajęć; w grupie tej znalazły się języki: afrykanerski, duński, włoski, norweski, portugalski, szwedzki, francuski, hiszpański, rumuński i holenderski.
2. Języki podobne do języka angielskiego, wymagające około 30 tygodni nauki, np. niemiecki.
 3. Języki wykazujące nieznaczne lingwistyczne i/lub kulturowe różnice w stosunku do angielskiego, w których osiągnięcie ww. poziomu wymaga 36 tygodni, tj. 900 godzin lekcyjnych, np. swahili, indonezyjski, malezyjski.
 4. Języki wykazujące znaczne różnice lingwistyczne i/lub kulturowe w stosunku do języka angielskiego, wymagające 44 tygodni, tj. 1100 godzin zajęć do osiągnięcia wyznaczonego poziomu biegłości; to największa grupa języków, zawierająca języki słowiańskie, w tym polski, ale także albański, armeński, azerbejdżański, bengalski, birmański, węgierski, islandzki, khmerski, estoński, fiński, gruziński, grecki, hebrajski, hindi, laotański, litewski, mongolski, nepalski, paszto, perski, syngaleski, tajski, turecki, urdu, uzbecki, wietnamski, zulu (tzw. języki trudne).
 5. Języki wyjątkowo trudne dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, które wymagają 88 tygodni, tj. 2200 godzin nauki dla osiągnięcia wyznaczonego poziomu biegłości: arabski, kantoński, mandaryński, japoński i koreański (tzw. języki bardzo trudne).

Klasyfikacja ta oparta jest na danych empirycznych, tj. badaniach tysięcy anglojęzycznych uczących się różnych języków, prowadzonych przez 70 lat w celu określenia średniego czasu potrzebnego do osiągnięcia przez nich tzw. *Professional Working Proficiency*¹². Nie wyjaśnia, co sprawia, dlaczego niektóre języki są łatwe, a inne trudne, ale jest pewną wskazówką dla osób przygotowujących się do rozpoczęcia nauki języka obcego.

Uważa się, że jedną z głównych przyczyn wzrostu stopnia trudności języków zgodnie z powyższą klasyfikacją jest coraz bardziej zawiły system gramatyki z punktu widzenia anglofonów. Już język niemiecki zawiera system przypadków i skomplikowany szyk zdania, co sprawia, że mimo iż oba języki należą do grupy języków germańskich, znalazł się w kategorii 2. Bogata fleksja języków słowiańskich jest głównym powodem zaliczenia ich do kategorii 4 (chodzi nie tylko o przypadki, lecz także o końcówki rodzajowe), podczas gdy niefleksyjne języki azjatyckie w tej grupie charakteryzują się bogatym wachlarzem modyfikatorów (np. w tajskim jest ich 338). Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na postrzeganie języka obcego przez uczącego się jest słownictwo. W porównaniu

¹² Osoba, która osiągnęła ten poziom, potrafi posługiwać się językiem z wystarczającą znajomością gramatyki i leksyki, aby skutecznie uczestniczyć w większości rozmów na tematy praktyczne, społeczne i zawodowe.

z kategorią 5 języki z kategorii 4 zawierają internacjonalizmy lub wyrazy o tym samym pochodzeniu co język angielski, co przyspiesza proces zapamiętywania leksyki. Fonetyka uważana jest za czynnik utrudniający naukę, ale większość uczących się potrafi wymówić dźwięki obcojęzyczne w sposób umożliwiający zrozumienie wypowiedzi; większy problem stanowią tu języki toniczne. Języki, w których stosuje się alfabet łaciński, są generalnie łatwiejsze niż te, które posługują się ideogramami. Dużą rolę w ocenie stopnia trudności języka obcego odgrywa również jego pokrewieństwo z językiem rodzimym. Mimo że angielski i polski są językami indoeuropejskimi, dystans między nimi jest dużo większy niż między angielskim i francuskim czy niemieckim (Kennedy b. d.).

W celu zbadania, czy wyżej wymienione mity znajdują swoje odzwierciedlenie w opiniach cudzoziemców, przeprowadzono ankietę wśród uczestników Letniego Kursu NAWA 2024, organizowanego w Centrum Języka i Kultury Polskiej UMCS w Lublinie (wzór ankiety w załączniku¹³). W badaniach wzięło udział 88 osób z 36 krajów, uczących się języka polskiego na poziomach A1–C1 (zob. tabela 1)¹⁴. Postawione zostały dwa główne pytania badawcze:

1. Czy mity o wysokim stopniu trudności polszczyzny potwierdzają się w opiniach cudzoziemców zgłębiających tajniki języka polskiego?
2. Które elementy systemu języka polskiego sprawiają cudzoziemcom najmniej i najwięcej problemów?

Na podstawie powyższych pytań wysunięte zostały następujące hipotezy badawcze:

1. Język polski jest łatwy dla Słowian i osób znających języki słowiańskie, trudny dla nie-Słowian i cudzoziemców nieznających innych języków słowiańskich czy europejskich.
2. Najtrudniejszymi podsystemami polszczyzny są fleksja i fonetyka.
3. Polskie słownictwo – ze względu na obecność internacjonalizmów i wielu zapożyczeń z języka angielskiego – nie powinno sprawiać cudzoziemcom dużych problemów.

W metodologii badań zastosowano podejście hybrydowe, uwzględniające analizę ilościową i jakościową¹⁵. Połączenie obu metod wpływa na przejrzystość

¹³ Pytania w ankiecie zostały sformułowane w języku polskim oraz angielskim i w tych językach respondenci uzupełniali odpowiedzi. Odpowiedzi udzielone po angielsku zostały przetłumaczone na język polski. Zachowano oryginalną pisownię odpowiedzi udzielonych w języku polskim; odpowiedzi w języku angielskim zaprezentowano w tłumaczeniu własnym autorki.

¹⁴ Poziom znajomości języka polskiego respondentów został określony na podstawie samooceny badanych wspartej diagnozą nauczyciela.

¹⁵ Por. Smuk 2023; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010.

i wzrost obiektywizmu wniosków. Wychodzimy z założenia, że badania ilościowe pozwalają na przekształcenie obserwacji w zbiór empirycznie sprawdzalnych danych, podlegających analizie statystycznej. W badaniach tych wykorzystano obliczenia średniej statystycznej wyników w obrębie wszystkich odpowiedzi, z uwzględnieniem zmiennej kraju pochodzenia i poziomu biegłości językowej. Uzupełnienie badań ilościowych o badania jakościowe umożliwia głębszą refleksję, odkrycie przyczyn i mechanizmów popełnianych błędów językowych oraz wyciągnięcie wniosków. W ramach tych badań przeprowadzona została analiza zagadnień gramatycznych i zjawisk leksykalnych, uwzględnionych w odpowiedziach respondentów.

Poniższa tabela ilustruje liczbę uczestników na poszczególnych poziomach biegłości językowej.

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	A1	A2	A2/ B1	B1	B1/B2	B2	B2/C1	C1	RAZEM
Liczba respondentów	33	11	3	23	4	11	2	1	88
Odsetek respondentów znających j. polski na danym poziomie	37,5%	12,5%	3,40%	26,14%	4,55%	12,5%	2,27%	1,14%	100%

Tabela 1. Poziom znajomości języka polskiego respondentów (oprac. własne)

Dla celów badawczych studenci zostali podzieleni na dwie grupy: Słowian (31 respondentów) i nie-Słowian (57 respondentów)¹⁶. Szczegółowym celem badań było sprawdzenie, jak dwie kategorie zmienne, tj. poziom znajomości języka polskiego oraz narodowość respondentów (tzn. wspólny rodowód słowiański języka rodzimego respondenta i języka polskiego lub jego brak) wpływają

¹⁶ Słowianie pochodzili z następujących krajów: Ukraina (14), Chorwacja (6), Białoruś (3), Słowacja (3), Bośnia i Hercegowina (1), Czechy (1), Macedonia (1), Serbia (1), Słowenia (1); z kolei nie-Słowianie pochodzili z: Azerbejdżanu (5), Kenii (5), Rumunii (5), Chin (4), Francji (3), Kazachstanu (3), Tanzanii (3), Australii (2), Belgii (2), Estonii (2), Gruzji (2), Indonezji (2), Jordanii (2), Nigerii (2), Turcji (2), Wielkiej Brytanii (2), Argentyny (1), Brazylii (1), Egiptu (1), Filipin (1), Hiszpanii (1), Indii (1), Izraela (1), Litwy (1), Mołdawii (1), Palestyny (1), Włoch (1).

na postrzeganie stopnia trudności języka polskiego jako obcego. Respondenci zostali poproszeni o ocenę systemu gramatycznego i leksykalnego, tj.: wymowy, odmiany wyrazów, tworzenia nowych wyrazów, budowania zdań i słownictwa. W zakończeniu ankiety znalazły się dwa pytania otwarte dotyczące tego, co pomaga w procesie przyswajania języka, a co stanowi w nim utrudnienie oraz pytanie o przyczyny zainteresowania się językiem polskim.

Poniżej w tabelach 2–11 przedstawiono uzyskane wyniki dla poszczególnych podsystemów polszczyzny.

Wymowa¹⁷

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI										Liczba RESPONDENTÓW
	BARDZO ŁATWA		ŁATWA		ANI ŁATWA, ANI TRUDNA		TRUDNA		BARDZO TRUDNA		
	Liczba ODPOWIEDZI	%	Liczba ODPOWIEDZI	%	Liczba ODPOWIEDZI	%	Liczba ODPOWIEDZI	%	Liczba ODPOWIEDZI	%	
A1	-	-	2	6,06%	14	42,42%	15	45,46%	2	6,06%	33
A2	-	-	-	-	7	63,64%	3	27,27%	1	9,09%	11
A2/ B1	1	33,30%	1	33,30%	1	33,30%	-	-	-	-	3
B1	2	8,70%	10	43,48%	6	26,08%	5	21,74%	-	-	23
B1/ B2	-	-	1	25,00%	1	25,00%	1	25,00%	1	25,00%	4
B2	-	-	3	27,27%	8	72,73%	-	-	-	-	11
B2/ C1	-	-	2	100,00%	-	-	-	-	-	-	2
C1	-	-	-	-	1	100,00%	-	-	-	-	1

Tabela 2. Ocena stopnia trudności wymowy polskiej według poziomu biegłości językowej (oprac. własne)

¹⁷ Na pytania dotyczące wymowy odpowiedziało 88 osób.

Przedstawione w tabeli 2 dane pokazują, że poziom zaawansowania językowego ma pewien wpływ na ocenę stopnia trudności wymowy polskiej. Blisko połowa wszystkich respondentów wybrała odpowiedź „ani łatwe, ani trudne”. Różnice uwidaczniają się w pozostałych kategoriach. Widać tu wyraźną tendencję: im niższy jest poziom zaawansowania językowego, tym więcej jest odpowiedzi, że jest ona „trudna”, a nawet „bardzo trudna”. Poczynając od poziomu A2/B1 oceny respondentów przesuwają się w kierunku „łatwa”, a na niektórych poziomach także „bardzo łatwa”.

NARODOWOŚĆ	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI									
	BARDZO ŁATWA		ŁATWA		ANI ŁATWA, ANI TRUDNA		TRUDNA		BARDZO TRUDNA	
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%
Słowianie (31 os.)	1	3,25%	8	25,80%	16	51,56%	6	19,34%	-	-
nie-Słowianie (57 os.)	2	3,51%	11	19,30%	22	40,35%	18	29,82%	4	7,02%
ŁĄCZNIE (88 os.)	3	3,41%	19	21,59%	38	43,20%	24	27,27%	4	4,54%

Tabela 3. Ocena stopnia trudności wymowy polskiej według narodowości (oprac. własne)

Czy pokrewieństwo języka polskiego z innymi językami słowiańskimi lub jego brak ma – w opinii respondentów – wpływ na ocenę stopnia trudności wymowy polskiej? Okazuje się, że w pewnym stopniu tak. Nieco ponad połowa Słowian (51,56%) określa stopień trudności tego podsystemu na poziomie średnim („ani łatwy, ani trudny”), dla co czwartego Słowianina (25,80%) wymowa jest łatwa, a tylko dla co piątego (19,34%) – trudna. Jako bardzo łatwą oceniła ją zaledwie jedna osoba (3,25%), a jako bardzo trudną – nie ocenił nikt. W grupie nie-Słowian najwięcej odpowiedzi także było w kategorii „ani łatwa, ani trudna” (40,35%, czyli mniej niż w poprzedniej grupie); co piąty nie-Słowianin uznaje wymowę polską za łatwą (19,30%), ale już co trzeci – za trudną (29,82%), a kilka osób uznało ją także za bardzo trudną (7,02%). Najmniej ocen było w kategorii „bardzo łatwa” (3,51%), podobnie jak u Słowian.

Jakie były uzasadnienia dla powyższych opinii? Obie grupy respondentów odbierają język polski jako „spółgłoskowy” („ma dużo spółgłosek; [jest] mało samogłosek; wiele słów jest dla mnie trudnych z powodu spółgłosek”). Trudne są przede wszystkim do wymówienia wyrazy długie oraz takie, w których jest nagromadzenie spółgłosek, zwłaszcza szczelinowych („rz/ż”, „sz”, „ś”, „ch”) i zwarto-szczelinowych („dz”, „dż”, „dź”, „cz”, „ć”), oraz są zbitki spółgłoskowe (np. *chrząszcz*, *szczęście*, *dżdżysty*, *chrztu*, *Szczebrzeszyn*, *wzgórze*). Respondenci pisali: Chorwacja: „wymowa może być trudna, gdy w słowie jest dużo sz, cz”; Ukraina: „trudno wymówić długie wyrazy z »rz«, »ż«, »szcz«”; Kenia: „dźwięki sz, cz, ć, ś, ż mogą być trochę zagmatwane”. Pewien problem sprawia także uchwycenie różnicy między szeregami szumiącymi, ciszącymi i syczącymi („cz” – „ć” – „c”, „sz” – „ś” – „s”), a także między „ż” i „ź”. Kolejna trudność tkwi w wyrazach, których wymowa odbiega od pisowni z powodu procesów upodobnienia pod względem miejsca artykulacji czy dźwięczności (Turcja: „nie zawsze czytamy jak piszemy”; Kenia: „trudne słowa rozpoczynające się od »prz« – przepraszam, »dz« – dziewięć”). Dla respondenta z Rumunii przykładem łamańca językowego jest liczebnik 9999. Wyrazy, które czyta się tak, jak pisze, oceniane są jako łatwe do wymówienia. Z tego też zapewne powodu w systemie samogłoskowym trudności w wymowie polskiej respondenci widzą w realizacji samogłosek nosowych („ą”, „ę”) w śródgłosie, których wymowa zależy od sąsiedztwa głosowego i które mogą się mylić z głoskami „o” i „ł”.

Słowianie potwierdzają tezę glottodydaktyków, iż w trakcie uczenia się języka obcego najtrudniejsze do opanowania są głoski podobne do siebie nawzajem w rodzimym języku użytkownika i w języku polskim. W takiej sytuacji występuje zjawisko transferu negatywnego, które polega na przenoszeniu wiedzy, nawyków ze swojego języka do języka polskiego. Uczący się zastępuje głoski podobne głoskami ze swojego języka zbliżonymi artykulacyjnie i akustycznie. Przykładowo przedstawiciel Białorusi pisze: „wiele dźwięków jest podobnych, ale są złe, ponieważ ja zawsze mieszam dźwięki, na przykład „l” w polskim jest twarde, a w rosyjskim miękkie, »cz« i »ci« wydają się podobne [do siebie]”. Zarówno Słowianom, jak i nie-Słowianom naukę znacznie ułatwia transfer pozytywny. Respondenci piszą: „wiele słów jest łatwo wymówić, dlatego że słowacki i polski język są do siebie podobne”; „[wymowa jest] łatwa, bo jest podobna do języka ukraińskiego”; Chiny: „wymowa jest trochę łatwa, bo prawie wszystkie grupy fonetyczne są albo w moim języku rodzimym (chińskim, np. sz, rz, eu), albo w angielskim i francuskim (np. ch)”. Zaletą wymowy polskiej wskazywaną przez respondentów jest stały akcent wyrazowy.

Fleksja¹⁸

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI										Liczba respon- dentów
	Bardzo Łatwa		Łatwa		ANI Łatwa, ANI Trudna		Trudna		Bardzo Trudna		
	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	
A1	-	-	2	6,06%	14	42,43%	12	36,36%	5	15,15%	33
A2	-	-	-	-	4	40,00%	5	50,00%	1	10,00%	10
A2/B1	-	-	-	-	2	66,67%	-	-	1	33,33%	3
B1	-	-	4	18,18%	7	31,81%	9	40,91%	2	9,10%	22
B1/B2	-	-	-	-	1	25,00%	3	75,00%	-	-	4
B2	1	9,10%	2	18,18%	4	36,36%	4	36,36%	-	-	11
B2/C1	-	-	2	100,00%	-	-	-	-	-	-	2
C1	-	-	-	-	-	-	1	100%	-	-	1

Tabela 4. Ocena stopnia trudności fleksji polskiej według poziomu biegłości językowej (oprac. własne)

Fleksja jest podstawowym wyróżnikiem polszczyzny. Można więc zakładać, że w procesie przyswajania języka zostanie uznana za najtrudniejszy komponent. Założenie to potwierdziło się w badaniach. Łącznie połowa respondentów uznała ją za trudną (34 osoby na 86), a nawet bardzo trudną (9 osób na 86), podczas gdy jako łatwą lub bardzo łatwą oceniło ją zaledwie 11 osób. Podobnie jak we wcześniej omawianej kategorii dosyć liczną grupę stanowiły odpowiedzi pośrednie, zgodnie z którymi fleksja została oceniona jako „ani łatwa, ani trudna”. Co ciekawe, poziom biegłości językowej respondentów ma wpływ na te oceny zwłaszcza na poziomie A. Na niższych poziomach trudne do opanowania są nawet regularne formy (Kenia: „czasami trudno zrozumieć, kiedy używać takich słów jak: tańczę, tańczysz, tańczy”), na wyższych – trudności są spowodowane przede

¹⁸ Na pytania dotyczące fleksji odpowiedziało 86 osób.

wszystkim przez wyjątki, formy nieregularne i alternacje (Białoruś: „alternacje, wyjątki, są trudne do zapamiętania”). Co ciekawe, nieregularność rozumiana jest bardzo szeroko, tj. mylona jest z wielością zasad i ich skomplikowaniem (Indonezja: „dość trudno odmieniają się nieregularne czasowniki, np. pracować – pracuję, pracujesz”; Chorwacja: „mam tylko czasami problemy z wyjątkami, np. 2–4 złote, 5, 6, 7... złotych”).

NARODOWOŚĆ	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI									
	BARDZO ŁATWA		ŁATWA		ANI ŁATWA, ANI TRUDNA		TRUDNA		BARDZO TRUDNA	
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%
Słowianie (30 os.)	1	3,33%	6	20,00%	11	36,70%	10	33,33%	2	6,67%
nie-Słowianie (56 os.)	-	-	4	7,14%	21	37,50%	24	42,86%	7	12,50%
Łącznie (86 os.)	1	3,33%	10	11,62%	32	37,21%	34	39,54%	9	10,47%

Tabela 5. Ocena stopnia trudności fleksji polskiej według narodowości (oprac. własne)

Omówiona wcześniej ocena stopnia trudności znajduje swoje odzwierciedlenie w tabeli 5. Oswojenie się z fleksją we własnym języku sprawia, że nauka fleksji obcego języka przebiega nieco łatwiej niż w przypadku osób, które w rodzimym języku tej kategorii nie mają lub nie jest ona tak rozwinięta. Stąd też tylko jedna trzecia Słowian uznała polską fleksję za trudną (33,33%), a niektórzy nawet za bardzo trudną (6,67%). Z kolei łatwa (20%) lub bardzo łatwa (3,33%) jest dla niemal co czwartej osoby. Tymczasem wśród nie-Słowian łącznie ponad połowa respondentów oceniła polską fleksję jako trudną (42,86%) lub bardzo trudną (12,5%), a jako łatwą oceniły ją nieliczne osoby (7,14%). Podobnie jak w przypadku wymowy polskiej w obu grupach respondentów stosunkowo dużo było odpowiedzi pośrednich (Słowianie 36,7%, nie-Słowianie 37,5%).

Zrozumienie istoty fleksyjności wpływa na ocenę stopnia trudności polskiej fleksji. Odpowiedzi ankietowanych potwierdzają, że w tym zakresie większy

wpływ niż pokrewieństwo genetyczne ma klasyfikacja typologiczna języków, tj. przynależność języka rodzimego respondenta do klasy języków dzielonych ze względu na ich struktury morfologiczne. Stąd też jest to istotne zarówno dla Słowian (Ukraina: „jako osobie bilingwalnej nie jest mi trudno zrozumieć polski system fleksji”), jak i nie-Słowian (Jordania: „Na początku trudno było zrozumieć po polsku, ponieważ próbowałem łączyć go z angielskim. Kiedy znalazłem podobieństwa pomiędzy arabskim i polskim, stało się to łatwiejsze”¹⁹; Włochy: „uczę się wielu języków, ale żaden z nich nie ma przypadków”). Można też powiedzieć, że podobieństwo genetyczne języków słowiańskich z jednej strony jest ułatwieniem w procesie nauki (Ukraina: „[fleksja jest] łatwa: mogę porównać z językiem ukraińskim”), z drugiej jednak może być przeszkodą w opanowaniu reguł gramatycznych (Białoruś: „czasami ze względu na podobieństwo polskiego i białoruskiego języków może być trudno rozróżnić [końcówki]”). Nie-Słowianie znacznie częściej oceniają system deklinacji i koniugacji jako trudny (Tanzania: „trudne – móc zmieniać się w mogę”; Francja: „gramatyka jest bardzo trudna do zrozumienia, nie rozumiem, kiedy muszę użyć biernika, narzędnika...”; Nigeria: „trudne jest to, jak używać pierwszej, drugiej i trzeciej osoby”). Wśród zagadnień gramatycznych fleksji imiennej uznanych za trudne znalazły się:

- kategoria przypadku, a w jej obrębie dopełniacz (repartycja końcówek *-a* oraz *-u*), celownik (człowiekowi, mężowi, ale kotu, panu) i w jednej odpowiedzi miejscownik (ze względu na liczne alternacje: np. *miasto* – w *mieście*, *cudzyśłów* – w *cudzyślowie*);
- kategoria rodzaju (zwłaszcza rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy);
- kategoria stopnia przymiotników.

Za trudne zostały także uznane rzeczowniki, w których odmianie zachodzą alternacje (*pieniądze*, *miesiąc*, *tysiąc*, *przyjaciół*), a także rzeczowniki jak np. *ksiądz*, wymagające znajomości alternacji oraz istoty supletywizmu. Z kolei wśród zagadnień fleksji werbalnej jako trudna wskazywana była ogólnie koniugacja. Odmiana czasowników typu *kraść* traktowana jest jako nieregularna. Fleksja werbalna została uznana za mniej przewidywalną niż imienna (Hiszpania: „morfologia rzeczowników jest wyjątkowo skomplikowana, ale bardziej logiczna od morfologii czasowników”). Podsumowując, według respondentów trudność w odmianie wyrazów powodują przede wszystkim wielość zasad i wielość wyjątków.

¹⁹ Zgodnie z typologią morfologiczną języków język arabski należy do typu alternacyjnego, w którym dominującym rodzajem wykładników kategoryalnych są alternacje samogłosek, tj. znaczenia gramatyczne są implikowane w strukturze spółgłoskowej alternującymi samogłoskami. Por. Majewicz 1989: 200–201.

Słownotwórstwo²⁰

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI										Liczba respondentów
	Bardzo łatwe		Łatwe		ANI ŁATWE, ANI TRUDNE		TRUDNE		Bardzo trudne		
	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	Liczba odpowiedzi	%	
A1	-	-	5	17,24%	11	37,93%	7	24,14%	6	20,69%	29
A2	-	-	3	27,27%	5	45,45%	2	18,18%	1	9,10%	11
A2/B1	-	-	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	-	-	3
B1	1	4,37%	10	43,47%	8	34,78%	4	17,39%	-	-	23
B1/B2	-	-	3	75,00%	1	25,00%	-	-	-	-	4
B2	1	9,10%	2	18,18%	5	45,45%	3	27,27%	-	-	11
B2/C1	1	50,00%	1	50,00%	-	-	-	-	-	-	2
C1	-	-	-	-	-	-	1	100,00%	-	-	1

Tabela 6. Ocena stopnia trudności słownotwórstwa polskiego według poziomu biegłości językowej (oprac. własne)

Kolejnym komponentem systemu języka polskiego poddanym badaniom było słownotwórstwo. Podobnie jak w dwóch poprzednich zestawieniach także tu najwięcej odpowiedzi (31 na 84, czyli 37%, tj. nieco ponad jedna trzecia) znalazło się w grupie określającej trudność na poziomie średnim. Zbliżona liczba respondentów uznała tworzenie nowych słów w polszczyźnie za zagadnienie łatwe i bardzo łatwe (28 osób na 84, czyli około 33%) oraz trudne i bardzo trudne (25 osób na 84, czyli około 29%). Można wyciągnąć ostrożny wniosek, że długość nauki, a w konsekwencji lepsze poznanie języka polskiego przyczyniają się do uznania, że język polski jest raczej łatwy lub bardzo łatwy niż trudny czy bardzo trudny.

²⁰ Na pytania dotyczące słownotwórstwa odpowiedziały 84 osoby.

NARODOWOŚĆ	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI									
	BARDZO ŁATWE		ŁATWE		ANI ŁATWE, ANI TRUDNE		TRUDNE		BARDZO TRUDNE	
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%
Słowianie (31 os.)	3	9,68%	14	45,16%	10	32,26%	4	12,90%	-	-
nie-Słowianie (53 os.)	-	-	11	20,75%	21	39,62%	14	26,41%	7	13,21%
Łącznie (84 os.)	3	3,57%	25	29,76%	31	36,90%	18	21,43%	7	8,33%

Tabela 7. Ocena stopnia trudności słowotwórstwa polskiego według narodowości (oprac. własne)

Uwzględnienie kryterium genetycznego dotyczącego klasyfikacji języków uszczegóławia przedstawione wnioski. Dla ponad połowy Słowian tworzenie nowych słów jest „łatwe” (45,16%), a nawet „bardzo łatwe” (9,68%); jedna trzecia tej grupy (32,26%) uznaje je za „ani łatwe, ani trudne”, a tylko nieliczne osoby za „trudne” (12,90%). Wśród nie-Słowian najwięcej odpowiedzi znajduje się pośrodku skali (39,62%), jednak liczba odpowiedzi „trudne” i „bardzo trudne” (39,62%) jest dwa razy większa niż „łatwe” (20,75%). Jakie są tego przyczyny? Z odpowiedzi respondentów wynika, że podstawowe znaczenie ma pokrewieństwo genetyczne języków słowiańskich (Ukraina: „słowotwórstwo polskie przypomina rosyjskie i ukraińskie; nieco się różni, ale mogę wydedukować, jak działa”; Ukraina: „jest zgodne z logiką innych języków słowiańskich; [jest] tak samo jak w języku słowackim”). Nie-Słowianie, którzy w badanej grupie reprezentują niższe poziomy zaawansowania językowego, często nie są jeszcze w stanie świadomie analizować budowy słowotwórczej wyrazów i jeśli uznają coś za łatwe, to raczej z powodu internacjonalizmów (Jordania: „niektóre słowa z łaciny, pochodzenia międzynarodowego bardzo łatwe do wydedukowania, co znaczą”; Chiny: „czasami widzę reguły tworzenia słów, będących kombinacją podstawowych słów i sufiksów itd., ale większość słów jest nowych dla mnie, bo jestem początkująca”). Jeśli ktoś jednak nauczy się określonych zasad, wówczas nauka

jest łatwiejsza (Estonia: „polski lubi tworzyć nowe słowa przez dodanie sufiksów do wcześniej istniejącego rdzenia, zatem jest to całkiem łatwe i przewidywalne, np. w przeciwieństwie do angielskiego, który często pożycza słowa”).

Składnia²¹

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI										LICZBA RE- SPON- DEN- TÓW
	BARDZO ŁATWA		ŁATWA		ANI ŁA- TWA, ANI TRUDNA		TRUDNA		BARDZO TRUDNA		
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	
A1	1	3,12%	7	21,88%	16	50,00%	7	21,88%	1	3,12%	32
A2	-	-	5	45,45%	6	54,54%	-	-	-	-	11
A2/B1	-	-	-	-	2	66,67%	1	33,33%	-	-	3
B1	2	8,70%	7	30,43%	8	34,78%	5	21,74%	1	4,35%	23
B1/B2	-	-	2	50,00%	2	50,00%	-	-	-	-	4
B2	1	9,09%	5	45,45%	3	27,28%	2	18,18%	-	-	11
B2/C1	1	50,00%	1	50,00%	-	-	-	-	-	-	2
C1	-	-	1	100,00%	-	-	-	-	-	-	1

Tabela 8. Ocena stopnia trudności składni polskiej według poziomu biegłości językowej (oprac. własne)

„Ani łatwa, ani trudna” to także w przypadku oceny składni najczęściej wybierana przez ankietowanych odpowiedź (37%, tj. nieco ponad jedna trzecia respondentów). Ze wszystkich podsystemów gramatycznych jej stopień trudności jest najniższy. Odpowiedzi „bardzo łatwa” lub „łatwa” wybrało również około jednej trzeciej ankietowanych; co siódma osoba oceniła polską składnię jako

²¹ Na pytania dotyczące składni odpowiedziało 87 osób.

„trudną”, a jako „bardzo trudną” określili ją zaledwie dwie osoby w całej grupie. Wyraźna jest tendencja uzależnienia oceny od poziomu znajomości języka polskiego. Im lepsza jest znajomość polszczyzny, tym stopień trudności składni oceniany jest jako niższy.

NARODOWOŚĆ	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI									
	BARDZO ŁATWA		ŁATWA		ANI ŁATWA, ANI TRUDNA		TRUDNA		BARDZO TRUDNA	
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%
Słowianie (31 os.)	5	16,13%	13	41,94%	9	29,03%	4	12,90%	-	-
nie-Słowianie (56 os.)	1	1,79%	13	23,21%	27	48,22%	13	23,21%	2	3,57%
ŁĄCZNIE (87 os.)	6	6,90%	26	29,88%	36	41,38%	17	19,54%	2	2,30%

Tabela 9. Ocena stopnia trudności składni polskiej według narodowości (oprac. własne)

W oczach cudzoziemców składnia jest najłatwiejszym podsystemem w nauce języka polskiego jako obcego. Widać to zarówno w deklaracjach Słowian (co trzeci ankietowany ocenia ją jako „ani łatwą, ani trudną”, a ponad połowa jako „łatwą” lub „bardzo łatwą”), jak i nie-Słowian (połowa ocenia ją jako „ani łatwą, ani trudną”; liczba pozostałych odpowiedzi, tj. „bardzo łatwa” i „łatwa” oraz „bardzo trudna” i „trudna” – rozkłada się natomiast równomiernie). Wielu Słowian określa ją jako typową dla języków słowiańskich, a nie-Słowianie czasami także widzą podobieństwa strukturalne (Ukraina: „nie stanowi żadnego problemu dla użytkowników języków słowiańskich”; Słowacja: „tak samo jak w moim języku ojczystym”; Jordania: „w wielu przypadkach podobne do arabskiego”). Ci, którzy uznają, że składnia nie jest trudna, zwracają także uwagę na niewielką liczbę reguł i stałość szyku głównych członów (podmiot + orzeczenie + dopełnienie). W obu grupach ankietowanych zdarzają się jednak także wypowiedzi, że składnia jest trudna (Czechy: „składnia jest trudna, bo jeszcze nie wiem, jak składać zdania, które brzmią naturalnie”; Litwa: „[składnia jest]

naprawdę trudna. Zawsze muszę myśleć, czy używam poprawnego szyku wyrazów w zdaniu i czy moje zdanie w języku polskim nie brzmi tylko jak jakaś kalka tłumaczeniowa”; Kenia: „kiedy budujemy zdania, czasami rzeczowniki są przed czasownikami, a czasami odwrotnie”). Trudności sprawiają następujące zagadnienia: szyk przydawki przymiotnej i gatunkującej (*język polski* vs. *polski język*), miejsce zaimka „się”, poprawne użycie związków zgody i rzędu oraz miejsce okolicznika w zdaniu.

Słownictwo²²

POZIOM ZNAJOMOŚCI J. POLSKIEGO	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI										LICZBA RESPONDENTÓW
	BARDZO ŁATWE		ŁATWE		ANI ŁATWE, ANI TRUDNE		TRUDNE		BARDZO TRUDNE		
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	
A1	-	-	8	24,24%	14	42,42%	10	30,30%	1	3,03%	33
A2	-	-	-	-	6	54,55%	4	36,36%	1	9,09%	11
A2/B1	-	-	2	66,66%	1	33,33%	-	-	-	-	3
B1	2	8,70%	5	21,74%	11	47,82%	3	13,04%	2	8,70%	23
B1/B2	-	-	1	25,00%	2	50,00%	1	25,00%			4
B2	-	-	2	18,18%	7	63,64%	1	9,09%	1	9,09%	11
B2/C1	1	50,00%	1	50,00%	-	-	-	-	-	-	2
C1	-	-	-	-	1	100,00%	-	-	-	-	1

Tabela 10. Ocena stopnia trudności polskiego słownictwa według poziomu biegłości językowej (oprac. własne)

W kontekście kryterium genetycznego dotyczącego klasyfikacji języków w przyswajaniu polszczyzny pomocna jest znajomość innych języków

²² W części ankiety dotyczącej słownictwa odpowiedzi udzieliło 88 osób.

słowiańskich, ale także innych języków europejskich. Najnowsze tendencje rozwojowe polskiej leksyki: internacjonalizacja, rozrost, nobilitacja pewnych warstw słownictwa (w tym potocznego i środowiskowego) oraz przemieszanie leksykalno-stylistyczne tekstów (przede wszystkim wskutek zmian w zakresie kategorii stosowności) (Markowski 2012: 271) czy tendencja do kompletowania jednostek leksykalnych dzięki procesom internacjonalizacji, demokratyzacji i neologizacji, tendencja do repartycji (wyrazistości znaczeniowej i funkcjonalnej) zasobu leksykalnego i tendencja do awansowania pod względem hierarchii wariantów komunikacyjno-stylowych i stopnia ekspresji (Dubisz 2011: 244) stają się pomocne w poznawaniu współczesnej leksyki polskiej. W ostatnich latach obserwuje się duży wpływ angielszczyzny²³, co sprawia, że użycie w wypowiedzi nawet pojedynczych zapożyczeń wyraźnie ułatwia zrozumienie jeśli nie całego komunikatu, to co najmniej ogólnej tematyki wypowiedzi. Największy udział mają zapożyczenia w terminologii technicznej i naukowej, słowa z zakresu motoryzacji, wojskowości, mody, muzyki, filmu, wyrazy dotyczące produktów żywnościowych i potraw (Markowski 1992; Walczak 1983, 1987, 2001; Mańczak-Wohlfeld 1994, 1995, 2006). Więcej trudności w przyswajaniu słownictwa napotykają nie-Słowianie, szczególnie nieposługujący się językami europejskimi. Pewnym utrudnieniem dla uczących się znających języki słowiańskie może być jednak zjawisko „fałszywych przyjaciół”, problem wieloznaczności, polskie frazeologizmy i warstwa fonetyczna.

Prawie połowa ankietowanych, niezależnie od poziomu biegłości językowej czy kraju pochodzenia, lokuje polskie słownictwo na średnim poziomie trudności, określając je jako „ani łatwe, ani trudne” (47,73%). Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi o wartościach skrajnych: „bardzo łatwe” i „bardzo trudne” (odpowiednio 3,41% i 5,68%), a odpowiedzi „łatwe” i „trudne” pojawiały się średnio z taką samą częstotliwością (w obu przypadkach 21,59%). W opiniach uczących się na poszczególnych poziomach biegłości widoczna jest tendencja do postrzegania polskiego słownictwa jako coraz łatwiejszego od poziomu A2/B1 (od tego poziomu znacznie wzrasta procent odpowiedzi „bardzo łatwe” i „łatwe”)²⁴.

W grupie studentów, których językiem ojczystym jest język słowiański, występowała przewaga odpowiedzi „bardzo łatwe” i „łatwe” (32,26%) nad „bardzo trudne” i „trudne” (12,90%), podczas gdy w grupie nie-Słowian proporcje były odwrócone (odpowiednio sumarycznie 21,05% i 35,08%).

²³ Stanisław Dubisz ocenia, że zapożyczenia z innych języków stanowią ok. 10% zasobu leksykalnego polszczyzny (i innych języków) (Dubisz 2011).

²⁴ Może to jednak wynikać z faktu, że w badaniu większość respondentów na wyższych poziomach biegłości pochodziła z krajów słowiańskich.

NARODOWOŚĆ	OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI									
	BARDZO ŁATWE		ŁATWE		ANI ŁATWE, ANI TRUDNE		TRUDNE		BARDZO TRUDNE	
	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%	LICZBA ODPOWIEDZI	%
Słowianie (31 os.)	3	9,68%	7	22,58%	17	54,84%	2	6,45%	2	6,45%
nie-Słowianie (57 os.)	-	-	12	21,05%	25	43,85%	17	29,82%	3	5,26%
ŁĄCZNIE (88 os.)	3	3,41%	19	21,59%	42	47,73%	19	21,59%	5	5,68%

Tabela 11. Ocena stopnia trudności polskiego słownictwa według narodowości (oprac. własne)

Wśród czynników wpływających na ułatwienie przyswajania polskiego słownictwa wymieniano głównie podobieństwo do języków słowiańskich i innych europejskich (Białoruś: „wiele słów jest takich samych lub podobnych”; Wielka Brytania: „[słownictwo jest] trudne do zapamiętania, ale słowa są podobne do rosyjskich i czasami włoskich”; Bośnia i Hercegowina: „słowa są dla mnie łatwe, ponieważ moim językiem ojczystym jest bośniacki”), zapożyczenia (Estonia: „na szczęście polski ma wiele zapożyczeń z łaciny i francuskiego”; Kenia: „duży procent rzeczowników wydaje się pochodzić od rzeczowników angielskich”; Słowenia: „największy wpływ w polskim ma słownictwo z pochodzenia w starogermańskich dialektach”), odpowiednie metody nauczania (Chiny: „trzeba wiele razy powtarzać, żeby zapamiętać”; Kenia: „słownictwo jest łatwe do nauczenia, szczególnie, że codziennie omawiamy różne działania na lekcjach, hobby, jedzenie, potrawy”; Tanzania: „słownictwo jest trudne, więc muszę czytać i uczyć się nowych słów codziennie, bo jest ich dużo”; Ukraina: „niektóre słowa są trudne, ale zwykle można zrozumieć je z kontekstu”) oraz cechy indywidualne uczącego się i jego nastawienie do nauki (Chorwacja: „mam duże słownictwo, bo kiedy się zacząłem uczyć polskiego, zakochałem się w nim i chciałem znać jak najwięcej słów i porównywać je do chorwackich”; Słowacja: „interesuje się frazeologią, dlatego [słownictwo] nie jest dla mnie trudne”; Nigeria: „interesujące jest uczenie

się nowych słów i ich znaczeń”; Chorwacja: „słownictwo jest dla mnie łatwe, bo lubię uczyć się nowych słów”). Sporadycznie wymieniano cechy samego systemu (Słowenia: „frazologia jest logiczna dla mnie”) i polskie pochodzenie respondentów (Argentyna: „jest trochę słów, które znałam wcześniej, ponieważ moi pradziadkowie byli Polakami, więc moja babcia знаła trochę polskich słów i nauczyła ich mnie”).

Respondenci wymienili znacznie więcej czynników, które sprawiają, że nauka słownictwa może sprawiać problemy. Są to: brak pokrewieństwa z językiem ojczystym uczącego się lub innymi znanymi mu językami (Rumunia: „prawie inna planeta, jeśli nie znasz innych języków słowiańskich; mają inną etymologię prawie do wszystkiego”; Włochy: „[słownictwo] jest zupełnie inne niż leksyka języków, które znam”; Rumunia: „nie ma podobieństwa między słowami polskimi i rumuńskimi”); zjawisko *false friends* (Ukraina: „»false friends« z językiem ukraińskim”; Ukraina: „fałszywi przyjaciele tłumacza, np. dywan oraz diwan oznaczają nie to samo, ale mają tę samą wymowę”; Ukraina: „musimy uważać na pułapki językowe”); cechy samego systemu (Palestyna: „słownictwo ma długie słowa o trudnej wymowie”; Estonia: „język polski jest bogaty na synonimy i nie mogę ich wszystkich zapamiętać”; Ukraina: „czasem pojawiają się specyficzne połączenia gramatyczne (np. związki frazeologiczne”); Ukraina: „jedno słowo może mieć wiele znaczeń”; Chiny: „wszędzie są podobne słowa: wstawać – wstawiać; dopowiadać – odpowiadać – opowiadać – podpowiadać”; Estonia: „palatalizacja historyczna zmieniła niektóre rdzenie tak bardzo, że trudno jest je rozpoznać”) oraz aspekty związane z procesem nauczania (Kenia: „za dużo słownictwa w bardzo krótkim czasie”; Chiny: „[słownictwo] nie jest dla mnie łatwe, bo jest dopiero początkująca i muszę prawie wszystko zapamiętać”; Kenia: „jako dla początkującego, słownictwo jest dla mnie trudne, ale z czasem staje się łatwiejsze”; Belgia: „[słownictwo jest] trudne, głównie z tego powodu, że to mój pierwszy język słowiański”). W opiniach o słownictwie pojawiły się także refleksje, które odnoszą się do nauki każdego języka obcego, na przykład że jest to proces długotrwały, że na początku jest trudniej, że internacjonalizmy są łatwiejsze do zapamiętania niż wyrazy rodzime, wyrazy rzadziej używane są trudniejsze niż wyrazy używane często, a bierna znajomość języka jest szersza niż znajomość czynna (Chiny: „nowa dziedzina jest zawsze związana z wieloma nowych słów... nowa dziedzina, temat, kultura jest skomplikowana”; Czechy: „pasywna znajomość jest lepsza niż aktywna”; Kazachstan: „we wszystkich językach trochę trudno”; Rumunia: „tak, jak w przypadku innych języków, nauka nowych słów [jest trudna]”; Chorwacja: „niektóre słowa są łatwe, niektóre trudne, ale im więcej się uczę, tym staje się to łatwiejsze”).

Podsumowanie wyników

W poniższej tabeli zebrano informacje płynące z analizy przeprowadzonych ankiet.

PŁASZ- CZYNA JĘZYKOWA	DOMINUJĄCA OCENA STOPNIA TRUDNOŚCI	WPLYW POZIOMU ZAAWANSOWANIA NA ODPOWIEDŹ	DOMINUJĄCA OCENA SŁOWIAN	DOMINUJĄCA OCENA NIE-SŁOWIAN
Wymowa	43% „ani łatwa, ani trudna”	Wyraźna zależność: im niższy poziom zaawansowania, tym trudniejsza	52% „ani łatwa, ani trudna” 29% „łatwa” i „bardzo łatwa”	40% „ani łatwa, ani trudna” 37% „trudna” i „bardzo trudna”
Fleksja	50% „trudna” i „bardzo trudna”	Duży wpływ zwłaszcza na poziomie A1 i A2 (większy stopień trudności)	40% „trudna” i „bardzo trudna” 37% „ani łatwa, ani trudna”	55% „trudna” i „bardzo trudna” 38% „ani łatwa, ani trudna”
Słowotwór- stwo	37% „ani łatwe, ani trudne”	Duży wpływ zwłaszcza na poziomie A1 (większy stopień trudności)	55% „łatwe” i „bardzo łatwe” 32% „ani łatwe, ani trudne”	40% „ani łatwe, ani trudne” 40% „trudne” i „bardzo trudne”
Składnia	43% „ani łatwa, ani trudna”	Duży wpływ zwłaszcza od poziomu B2 (mniejszy stopień trudności)	58% „łatwa” i „bardzo łatwa” 29% „ani łatwa, ani trudna”	48% „ani łatwa, ani trudna” 27% „łatwa” i „bardzo łatwa”
Słownictwo	47,72% „ani łatwe, ani trudne”	Im wyższy poziom biegłości językowej, tym niższy stopień trudności. Drugi wynik w grupach A1 i A2 to „trudne”, od grup A2/B1 wzwyż – „łatwe”.	54,84% „ani łatwe, ani trudne” 22,58% „łatwe”	43,85% „ani łatwe, ani trudne” 29,82% „trudne” 21,05% „łatwe”

Tabela 12. Podsumowanie oceny stopnia trudności systemu gramatycznego i leksyki (oprac. własne)

W systemie gramatycznym najtrudniejsza zarówno dla Słowian, jak i nie-Słowian jest fleksja. W opiniach na temat pozostałych płaszczyzn dominuje ocena średnia. Poziom zaawansowania ma na nią różnorodny wpływ. Generalnie im jest niższy, tym polszczyzna oceniana jest jako trudniejsza; łatwiejsza staje się dopiero od poziomu B1, a czasem nawet B2. Dla Słowian najłatwiejsza jest składnia; stopień trudności rośnie kolejno przez słowotwórstwo, wymowę aż do fleksji. Dla nie-Słowian najłatwiejsza jest także składnia, a słowotwórstwo i wymowa znajdują się na zbliżonym poziomie.

W odniesieniu do słownictwa dominuje ocena „ani łatwe, ani trudne”, zarówno dla Słowian, jak i nie-Słowian, ale drugi wynik w grupie słowiańskiej to „łatwe”, a w grupie niesłowiańskiej „trudne”. Rozpatrując odpowiedzi w kontekście poziomu biegłości językowej, trzeba stwierdzić, że prawie połowa ankietowanych wybrała odpowiedź „ani łatwe, ani trudne” i zasadniczo im wyższy poziom, tym niższy stopień trudności słownictwa (drugi najwyższy wynik to „trudne” na poziomach A1 i A2, a „łatwe” od poziomu A2/B1 do C1). Czynniki pomocnicze w przyswojeniu polskiego słownictwa są: znajomość innych języków słowiańskich i obecność w polszczyźnie internacjonalizmów.

Wnioski

Istnieje wiele mitów na temat wysokiego stopnia trudności języka polskiego, pochodzących z licznych rankingów stopnia trudności języków światowych (tworzonych z punktu widzenia anglofonów) i podtrzymywanych przez samych Polaków. Przeprowadzone badania wykazały, że cudzoziemcy z 36 krajów świata uczący się języka polskiego na poziomach A1–C1 oceniają język polski jako średnio trudny. Podkreślają, że we wszystkich językach są elementy łatwiejsze i trudniejsze, a nauka języka obcego zawsze wymaga dużo czasu i pracy. Dla Słowian polszczyzna nie jest trudna, dla nie-Słowian – średnio trudna lub trudna; sporadycznie pojawiały się wypowiedzi, że język polski jest bardzo trudny. Wyniki te potwierdzają częściowo pierwszą hipotezę, mówiącą, że język polski nie jest trudny dla Słowian, ale jest trudny dla nie-Słowian.

Częściowo potwierdziła się także druga hipoteza autorek, mówiąca, że najtrudniejszymi płaszczyznami systemu języka polskiego są fleksja i fonetyka. Świadczą o tym odpowiedzi zarówno Słowian, jak i nie-Słowian. Trudności sprawia nie tylko odmiana, lecz także prawidłowe użycie poszczególnych form wyrazów. Wymowę najwięcej respondentów oceniło jako „ani łatwą, ani trudną”; określano jednak język polski jako „spółgłoskowy”, podkreślano, że trudne do

wymówienia są wyrazy długie oraz takie, w których jest nagromadzenie spółgłosek, zwłaszcza szczelinowych („rz/ż”, „sz”, „ś”, „ch”) i zwarto-szczelinowych („dz”, „dź”, „dż”, „cz”, „ć”), oraz są zbitki spółgłoskowe (np. *chrząszcz*, *szczęście*, *dżdżysty*, *chrztu*, *Szczembrzeszyn*, *wzgórze*). Kolejna trudność tkwi w wyrazach, których wymowa odbiega od pisowni z powodu procesów upodobnienia pod względem miejsca artykulacji czy dźwięczności.

Badania potwierdziły również trzecią hipotezę, mówiącą, że najłatwiejsza dla cudzoziemców jest leksyka. Dotyczy to głównie Słowian, ale także nie-Słowian znających języki słowiańskie i/lub europejskie. Wynika to z dużej obecności w polszczyźnie internacjonalizmów i zapożyczeń z języka angielskiego. Pewnym utrudnieniem dla osób znających języki słowiańskie może być jednak zjawisko „fałszywych przyjaciół”, problem wieloznaczności i polskie frazeologizmy.

Bibliografia

- Dubisz S., 2011, *O niektórych tendencjach rozwojowych leksyki polszczyzny ogólnej w XXI wieku (na podstawie danych leksykograficznych)*, [w:] B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, Warszawa, s. 239–246.
- Majewicz A.F., 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.
- Mańczak-Wohlfeld E., 1994, *Angielskie elementy leksykalne w języku polskim*, Kraków.
- Mańczak-Wohlfeld E., 1995, *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*, Kraków.
- Mańczak-Wohlfeld E., 2006, *Angielsko-polskie kontakty językowe*, Kraków.
- Markowski A., 1992, *Nowsze zapożyczenia w polszczyźnie: anglicyzmy gramatyczne i leksykalne*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 237–241.
- Markowski A., 2012, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Milewski T., 2009, *Językoznawstwo*, „Klasyka Językoznawstwa Polskiego”, Warszawa.
- Smuk M., 2023, *Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)*, „Neofilolog”, nr 61/1, s. 9–30.
- Walczak B., 1983, *The Earliest Borrowings from English into Polish*, [w:] „*Studia Anglica Posnaniensia*”, t. 16, s. 121–133.
- Walczak B., 1987, *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Poznań.
- Walczak B., 2001, *Kontakty polszczyzny z językami niesłowiańskimi*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 527–539.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.

Netografia

- Ignacy z Japonii, 2020, *3 mity o języku polskim krążące po Japonii*, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=ifFcGJJgpgI> (dostęp: 9 VIII 2024).
- Kenny D., b. d., *FSI Language Difficulty Ranking*, [on-line:] <https://www.fsi-language-courses.org/blog/fsi-language-difficulty/> (dostęp: 8 VIII 2024).
- Lyons D, 2024, *The 6 Hardest Languages for English Speakers to Learn*, [on-line:] <https://www.babbel.com/en/magazine/6-hardest-languages-for-english-speakers-to-learn> (dostęp: 8 VIII 2024).
- Mccaw I., 2015, *Unbabel Translates the 10 Hardest Languages to Learn, So You Don't Have to*, [on-line:] <https://unbabel.com/unbabel-translates-the-10-hardest-languages-to-learn-so-you-dont-have-to/> (dostęp: 8 VIII 2024).
- Stenger M., 2024, *17 of the Hardest Languages to Learn, for English Speakers – Ranked*, [on-line:] <https://www.berlitz.com/blog/hardest-languages-to-learn-english-speakers> (dostęp: 8 VIII 2024).
- Stokes J., 2008, *Myth #14: Polish is Hard*, [on-line:] <https://polandian.wordpress.com/2008/06/08/myth-14-polish-is-hard/> (dostęp: 8 VIII 2024).
- Wołk M., 2024, *Mity o języku*, [on-line:] <http://uwmfm.pl/news/1991/czytaj/12955/mity-o-jezyku-odcinek-1.html> (dostęp: 9 VIII 2024).

ABSTRAKT

Celem artykułu jest skonfrontowanie mitów dotyczących stopnia trudności języka polskiego funkcjonujących wśród Polaków i cudzoziemców z opiniami słuchaczy Kursu Letniego NAWA 2024, który odbył się w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie. Przedstawiona została charakterystyka systemu języka polskiego i jego podsystemów: wymowy, fleksji, słowotwórstwa, składni oraz słownictwa. W badaniu zastosowano metody ilościowe i jakościowe, co umożliwiło pełniejsze ukazanie analizowanego zjawiska. W ankiecie wzięło udział 88 słuchaczy z 36 krajów, w tym 31 Słowian i 57 nie-Słowian. Wyniki badań pokazują, że poziom trudności języka polskiego przez badaną grupę uczących się określany jest jako średni. W wypowiedziach Słowian częściej pojawiały się odpowiedzi mówiące, że język polski jest średnio trudny lub łatwy, podczas gdy nie-Słowianie uważali go za średnio trudny lub trudny. Postrzeganie języka polskiego jako łatwego wzrastało również wraz ze wzrostem biegłości językowej, tj. od poziomu B1/B2 i B2. Uczący się twierdzili, że podobnie jak inne języki polszczyzna zawiera elementy łatwe i trudne, a proces nauki języka jest długotrwały

i wymaga cierpliwości. Najtrudniejszym zagadnieniem według ankietowanych są fleksja i wymowa, do najłatwiejszych zaliczono słownictwo i składnię.

Słowa kluczowe: język polski, mity o języku polskim, podsystemy języka polskiego, ocena stopnia trudności języka polskiego

ANKIETA

JĘZYK POLSKI W OCZACH CUDZOZIEMCÓW
(NA PRZYKŁADZIE UCZESTNIKÓW KURSU LETNIEGO
NAWA 2024 W CJKP UMCS)

Wiek/Age:

Płeć/Sex:

Kraj pochodzenia / Country of origin:

Język ojczysty / Native language:

Znajomość języków obcych / Other foreign languages:

Znajomość języka polskiego / Language abilities in Polish:

A1	A2	B1	B2	C1	C2
----	----	----	----	----	----

I. Jak oceniasz język polski w następujących aspektach (zaznacz w tabeli, dodaj komentarz i przykłady)? / How do you see Polish in the following aspects (mark in the table, add comments and examples)?

1. Wymowa/Pronunciation

Bardzo łatwa / Very easy	Łatwa/Easy	Ani łatwa, ani trudna / Neither easy, nor difficult	Trudna / Difficult	Bardzo trudna / Very difficult
-----------------------------	------------	--	-----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

2. Odmiana wyrazów (fleksja) / Word changes (inflection)

Bardzo łatwa / Very easy	Łatwa/Easy	Ani łatwa, ani trudna / Neither easy, nor difficult	Trudna/ Difficult	Bardzo trudna / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

3. Tworzenie nowych wyrazów (słowotwórstwo) / Creation of new words (word formation)

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

4. Budowanie zdań (składnia) / Construction of sentences (syntax)

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

5. Słownictwo (leksyka i frazeologia) / Vocabulary (lexis and phraseology)

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

II. Jak oceniasz uczenie się sprawności? / How do you see learning language skills?

1. Słuchanie (rozumienie tekstu mówionego) / Listening (listening comprehension)

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

2. Czytanie (rozumienie tekstu czytanego) / Reading (reading comprehension)

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

3. Mówienie/Speaking:

Bardzo łatwe / Very easy	Łatwe/Easy	Ani łatwe, ani trudne / Neither easy, nor difficult	Trudne/ Difficult	Bardzo trudne / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co jest łatwe, a co trudne) / Comments and examples (what is easy, what is difficult):

III. Czy język polski jest łatwy czy trudny? Co najbardziej pomaga Ci w nauce języka polskiego, a co najbardziej Ci przeszkadza? / Is Polish easy or difficult? What makes learning Polish easy and what makes it hard?

Bardzo łatwy / Very easy	Łatwy/Easy	Ani łatwy, ani trudny / Neither easy, nor difficult	Trudny/ Difficult	Bardzo trudny / Very difficult
-----------------------------	------------	--	----------------------	-----------------------------------

Komentarz i przykłady (co pomaga, a co utrudnia) / Comments and examples (what makes it easy and what makes it difficult):

IV. Jaki jest język polski (określ 1–2 przymiotnikami)? Co sprawiło, że zacząłeś/zacząłaś naukę języka polskiego? / What is Polish like (answer with 1–2 adjectives)? What made you start learning Polish?

Język polski jest / Polish is...

Komentarz i przykłady / Comments and examples:

WOJCIECH HOFMAŃSKI 

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W KONTEKŚCIE INTERKOMPREENSYJNEJ DOSTĘPNOŚCI JĘZYKÓW BLISKO SPOKREWNIONYCH

Teaching Polish as a Foreign Language in the Context of Intercomprehension of Closely Related Languages?

The article explores the role of the Polish language in the context of Slavic interlingual communicability and emphasizes the significance of the intercomprehensive “seven sieves” technique in Polish studies and, more broadly, in language education for non-native speakers. The systemic linguistic distance between selected Slavic languages is analyzed as a foundation for presenting the results of studies on the adaptive procedure. Findings and practical applications indicate that contact-based training can effectively enhance interlingual comprehension. A key component of the article is the presentation of the “seven sieves” technique in its variant designed for Slavic languages, illustrated through the example of Czech-Polish relations. This technique can be utilized to develop passive language skills among learners in both Slavic and non-Slavic contexts, particularly at the B2/B2+ level or higher, with a primary focus on reading proficiency. The article underscores the relevance of such methods in the era of artificial intelligence development and highlights their potential for improving the effectiveness of macro-regional language education.

Keywords: intercomprehension, mutual intelligibility, Polish language, Slavic languages

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ 2003: 30–37), który jest podstawowym narzędziem planowania rozkładu treści i standardów egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów kształcenia językowego, jednoznacznie

wskazuje, że uczący się języka muszą poznawać jego różnicowanie wewnętrzne w miarę postępów w nauce, szczególnie od poziomu B2. Właśnie wtedy istotna staje się znajomość odmian językowych, takich jak styl formalny, potoczny, literacki (artystyczny) czy urzędowy¹. Zrozumienie tych różnic pozwala na dostosowanie języka do kontekstu komunikacyjnego, co jest kluczowe zarówno w mowie, jak i piśmie. Na poziomach zaawansowanych (C1, C2) od kursantów oczekuje się zdolności płynnego przełączania się między odmianami języka, co jest niezbędne np. w sytuacjach wymagających szczególnej precyzji lub grzeczności. Dla przykładu, w interakcjach formalnych wymagane jest użycie konstrukcji bardziej złożonych i precyzyjnych, podczas gdy w rozmowach potocznych dopuszczalne są uproszczenia i wyrażenia idiomatyczne. Ważne staje się więc umiejętne operowanie synonimami adekwatnymi do wykorzystywanej odmiany języka, dzięki czemu wypowiedzi cechuje stylistyczna spójność.

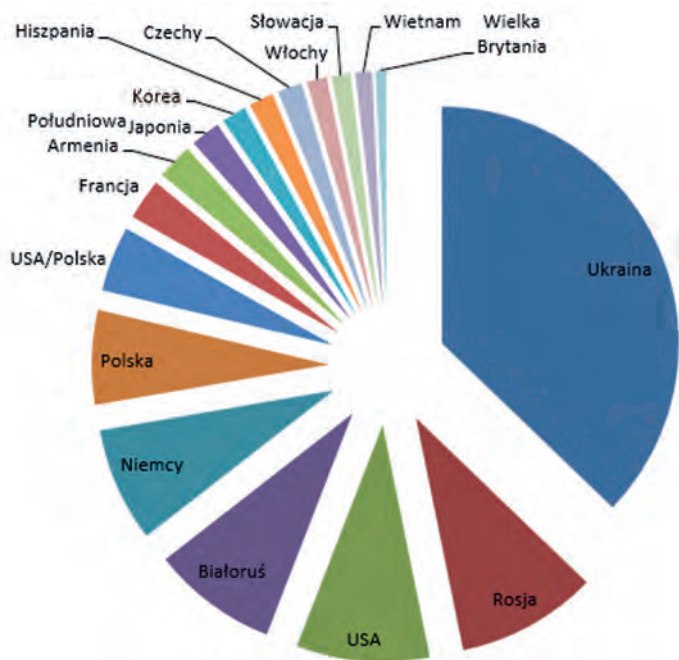
W praktyce zrozumienie wewnętrznego różnicowania języka wspiera efektywność komunikacji w różnorodnych sytuacjach, takich jak negocjacje biznesowe, wystąpienia publiczne, rozmowy towarzyskie czy interpretacja tekstów literackich. Uczący się nabywają tych umiejętności poprzez kontakt z autentycznymi materiałami językowymi, jak np. artykuły prasowe, dialogi filmowe czy dokumenty urzędowe. Wtórny efekt osiągnięcia wypracowywanej biegłości okazuje się taka elastyczność poznawcza, która umożliwia dostęp komunikacyjny nie tylko do odmian funkcjonalnych, lecz także regionalnych, a potencjalnie nawet do komunikatów w blisko spokrewnionym języku obcym, które nie są nacechowane nadmierną liczbą leksemów o pełnej nieprzystawalności semantycznej, tzw. fazie ciemnej – zgodnie z koncepcją klasyfikacji homonimów międzyjęzykowych szerzej omówioną w roku 2019 (Hofmański 2019).

Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa jest jednak elementem kojarzonym głównie z nauczaniem języka obcego w grupach natywnych użytkowników języków najbliższych spokrewnionych – przede wszystkim wschodnio- i zachodniosłowiańskich. W literaturze przedmiotu na próżno więc szukać materiałów

¹ Syntetyczny model klasyfikacji odmian funkcjonalnych języka uwzględniający styl potoczny, naukowy, urzędowy i oficjalny na podstawie przeglądu wcześniejszych typologii opracowała Elżbieta Sękowska (Dubisz 1999: 418–420), z kolei pełen przegląd współczesnych wariantów polszczyzny (język potoczny, styl naukowy, styl popularnonaukowy, styl dydaktyczny, styl artystyczny, dyskurs medialny, dyskurs telewizyjny, dyskurs prasowy, dyskurs radiowy, dyskurs internetowy, styl reklamy komercyjnej, komunikacja polityczna, komunikacja urzędowa i styl religijny) wraz z wprowadzeniem teoretycznym ujmujące najpełniej obszerna publikacja *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (Malinowska, Nocoń, Żydek-Bednarczuk 2013).

poświęconych interkomprehensji² w perspektywie procesu kształcenia językowego grup spoza rodzimej przestrzeni etnokulturowej. Wpływ na ten jednostronny obraz sytuacji mają przede wszystkim dane statystyczne dwójakiego rodzaju.

W pierwszej kolejności należy wziąć pod uwagę kontekst instytucjonalny. W tym przypadku chodzi o niezwykle precyzyjne informacje gromadzone i udostępniane przez instytucje publiczne. Państwowa Komisja do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego już w pierwszym okresie certyfikacji (do roku 2014) odnotowywała udział przedstawicieli rodzimej przestrzeni etnokulturowej na poziomie znacznie przekraczającym 30% ogółu zdających (ilustr. 1).



Ilustracja 1. Kraje pochodzenia osób podchodzących do państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego (do roku 2014; źródło: *Profil zdających*, [on-line:] <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/archiwum-2004-2015/profil-zdajacych>, dostęp: 14 I 2025)

² W szkicu wymiennie stosowane będą terminy „interkomprehensja” oraz „komunikatywność międzyjęzykowa”.

Biorąc pod uwagę wyraźnie rysującą się od początku tendencję oraz proporcjonalny wzrost liczby uczestników pochodzących z krajów słowiańskojęzycznych, można stwierdzić, że przewagę liczebną osób reprezentujących rodzimą przestrzeń etnokulturową należy uznać za bezwzględną. Jest to o tyle istotne, że udział w certyfikacji uznać należy za zwieńczenie procesu glottodydaktycznego i jednocześnie realne odbicie sytuacji panującej na rynku edukacji językowej choćby ze względu na powiązanie prawa migracyjnego z polityką językową państwa³.

Równie interesujące i ilustrujące ten sam aspekt dane można znaleźć w opracowaniach statystycznych Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, która odpowiada m.in. za program „Lektorzy”. Spośród 88 lektoratów języka polskiego z rekrutacji w roku 2024 aż 36 przypada na kraje słowiańskie albo cechujące się powszechną lub stosunkowo dużą znajomością jednego z języków słowiańskich – przede wszystkim języka rosyjskiego – w związku z przemianami geopolitycznymi po rozpadzie Związku Radzieckiego⁴. Określone zainteresowanie językiem polskim w świecie stanowi więc kolejny argument utrwalający utarte przekonanie, że zjawiska interkomprehensyjne są domeną kontaktów użytkowników języków blisko spokrewnionych.

Drugi typ danych statystycznych, który odnosi się do słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej, czyli lokalnej odmiany fenomenu interkomprehensji, wiązać trzeba z badaniami porównawczymi systemów. Do tej pory prym wiodą w tym zakresie lingwiści prasy – Jiří Nekvapil, Marián Sloboda i Peter Wagner. Według ich rozpoznání (2009: 31) istnieje możliwość precyzyjnego wskazania systemowego dystansu między blisko spokrewnionymi językami. Autorzy zilustrowali go także dla wybranych par:

- j. czeski vs. j. słowacki – 11%,
- j. polski vs. j. czeski/słowacki – 26%,
- j. polski vs. j. białoruski – 32%.

³ Od 24 czerwca 2023 r. jednym z wymogów udzielenia zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej jest posiadanie przez cudzoziemca potwierdzonej znajomości języka polskiego. Wprowadzone zmiany w przepisach odnoszą się do Ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2023 r., poz. 519 z późn. zm.), odwołującej się do urzędowego poświadczenia znajomości języka polskiego. Jest to jeden z przykładów wyraźnego powiązania polityki językowej państwa z polityką migracyjną. Więcej na ten temat w domenie gov.pl – *Zmiany w przepisach regulujących udzielanie zezwoleń na pobyt rezydenta długoterminowego UE*, [on-line:] <https://www.gov.pl/web/udsc/zmiany-w-przepisach-regulujacych-udzielanie-zezwoleń-na-pobyt-rezydenta-długoterminowego-ue> (dostęp: 14 I 2025).

⁴ Źródło: *Informacje dla wnioskodawców*, NAWA, [on-line:] <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy/nabor-y-zakonczony/nabor-zakonczony-2024/informacje-dla-wnioskodawcow-2024> (dostęp: 14 I 2025).

Uderzająca bliskość języków słowiańskich powoduje tym samym niemal bezwiedne przekierowanie uwagi na obszar bezpośrednich interakcji językowych, co w odniesieniu do procesu glottodydaktycznego oznaczałoby koncentrację na grupach kursantów słowiańskojęzycznych. Taki sposób myślenia istotnie ogranicza jednak realny zasięg i potencjał świadomie wykorzystywanej interkomprehensji w projektowaniu współczesnego kształcenia językowego.

Kolejne badania poświęcone interkomprehensji – analizowanej już z perspektywy polonistycznej/polonocentrycznej – uwzględniały także rozróżnienie odmian języka. W odniesieniu do języka mówionego (Hofmański 2014) udało się ustalić, że percepcja i zdolność poprawnego reagowania na obcojęzyczny bodziec językowy, który wygenerowany został w nieznanym, blisko spokrewnionym języku słowiańskim, związana jest z płaszczyzną prozodyczną, w której akcent wyrazowy odpowiada za funkcje delimitacyjne. W badaniach tych wzięła udział relatywnie duża grupa precyzyjnie wyselekcjonowanych osób (101), które cechowała nieznajomość wykorzystywanego w eksperymencie języka, a także brak powiązań rodzinnych i towarzyskich z osobami mówiącymi w tym języku. Wzięto też pod uwagę pochodzenie, by wykluczyć ewentualny udział osób wywodzących się z terenów przygranicznych. Dzięki przeprowadzonej procedurze udało się potwierdzić, że w ujęciu czesko-polskim rodzimi użytkownicy języka polskiego lepiej rozumieją komunikat wygłoszony po czesku przez innego rodzimego użytkownika języka polskiego, który modyfikował akcentuację poprzez paroksytonezę. Rodzimy użytkownik języka czeskiego, który grupie kontrolnej zaprezentował ten sam krótki komunikat (około strony znormalizowanej tekstu), stosował normatywnie akcent inicjalny. Nieprzetrenowany słuch fonematyczny uczestników eksperymentu neutralizował przy tym potencjalne różnice w zakresie cech artykulacyjnych lektorów w obu badanych grupach.

Otrzymane wyniki odnosiły się do subiektywnie odczuwalnej trudności percepcji (w skali 1–6). Grupa 1. (z lektorem będącym rodzimym użytkownikiem języka czeskiego) wykazała wyraźnie większe problemy. Różnica wskazań wynosiła aż 15,9%. Jednocześnie pytania kontrolne potwierdzają obiektywną zasadność tych deklaracji. Zdolność rozpoznawania treści i intencji komunikacyjnych przy neutralizacji problemów związanych z występowaniem akcentu wyrazowego wyraźnie rosła. Potwierdza to, że słowiańska komunikatywność w zakresie języka mówionego może być stymulowana treningiem kontaktowym – zwiększającym dostępność zbieżnych oraz analogicznych/interpretowanych morfemów i elementów systemu leksykalnego dzięki szybko obserwowanemu w grupach kursowych wzrostowi kompetencji pasywnych (rozumienie ze słuchu) wynikających ze zdolności „ignorowania” niekompatybilnej delimitacji.

O ile edukacja językowa wykorzystująca zjawiska interkomprehensyjne w odniesieniu do języka mówionego wydaje się relatywnie skomplikowanym działaniem z perspektywy kursantów o pochodzeniu niesłowiańskim, o tyle należy postawić pytanie o dostępność innych procedur – wyraźnie bardziej uporządkowanych niż sam trening kontaktowy – w odniesieniu do odmiany pisanej języka. W tym przypadku niezwykle interesującą propozycją może okazać się tzw. *technika 7 sit*. Jej słowiańska adaptacja ujrzała niedawno światło dzienne w dwóch odsłonach, które uwzględnić musiały granice zasięgu grafii łacińskiej.

Wspomniana technika jest interkomprehensyjnym narzędziem dostępowym, które pierwotnie zostało opracowane z myślą o kontakcie użytkowników blisko spokrewnionych języków romańskich (Klein, Stegman 2000), a następnie północnogermańskich (Hufeisen, Marx 2007). Opierała się na przekonaniu dotyczącym nierealistycznych założeń europejskiej polityki językowej (model „jeden plus dwa”) i nieefektywnej edukacji językowej w dobie intensywnego rozwoju cyfrowych narzędzi komunikacji i translacji. Miała tym samym stanowić dobrą odpowiedź i alternatywę dla żmudnych i czasochłonnych kursów językowych, które zastępuje się nauką rozumienia tekstu w blisko spokrewnionym języku obcym poprzez maksymalne wykorzystywanie kompetencji wyniesionych z procesu akwizycji języka rodzimego. Takie ukierunkowanie na intuicję językową sekundarnie pozwala także osiągnąć cel realizowany standardowo poprzez konwencjonalne kursy, a więc zwiększenie świadomości językowej w odniesieniu do własnego języka i kompetencji komunikacyjnych.

Technika 7 sit, jak wskazuje jej nazwa, obejmuje siedem kolejnych procedur, które modyfikują tekst bazowy. W przypadku użytkowników języka polskiego – co ważne: niekoniecznie rodzimych – następuje polonizacja, która jednocześnie nie ma profilu translacyjnego. Kolejne siedem podejmowanych kroków odnosi się do poszczególnych płaszczyzn adaptacji. Należy przy tym zaznaczyć, że uporządkowanie „sit” ma znaczenie wyłącznie na etapie wprowadzania i automatyzacji techniki, a późniejsze operowanie nią wykazuje cechy mieszania i nakładania się poszczególnych etapów. Nie bez znaczenia jest także rozdzielenie procesów słowotwórczych na dwa niezależne (6. i 7.) „sita”, co stanowi ukłon w kierunku twórców techniki i chęć utrzymania jej spójnego z pierwowzorem kształtu. Finalnie uwzględnia się:

1. internacjonalizmy,
2. analogie w zakresie pisowni i wymowy,
3. słownictwo (ogólno)słowiańskie i *nomina propria*,
4. kategorie werbalne i imienne,
5. układ linearny wypowiedzi i jego możliwe modyfikacje,
6. prefiksy,
7. sufiksy.

Taki układ dotyczy oczywiście tekstów nieprzekraczających granicy zasięgu grafii. W przeciwnym przypadku sytuacja prezentuje się następująco:

1. analogie w zakresie pisowni i wymowy,
2. internacjonalizmy,
3. słownictwo (ogólno)słowiańskie i *nomina propria*,
4. kategorie werbalne i imienne,
5. układ linearny wypowiedzeń i jego możliwe modyfikacje,
6. prefiksy,
7. sufiksy.

Oczywiste staje się tu bowiem dostosowanie zasad pisowni do optymalnego wykorzystywania dalszych nawyków zakorzenionych w języku rodzimym.

„Sito” związane z osadzeniem w tekście przy wykorzystaniu powszechnych internacjonalizmów pełni do pewnego stopnia funkcję psychologiczną. Ma dać komfortowe poczucie wejścia w dostępność komunikacyjną komunikatu poprzez to, co jest najbardziej oczywiste, znane i niebudzące obaw. Kolejny krok (analogie w zakresie pisowni) uznać trzeba za kluczowy i najbardziej „dydaktyczny”. Wymaga pokazania na etapie prezentacji techniki kluczowych zjawisk, maksymalnie skrótowego omówienia ewolucyjnych różnic i ich konsekwencji (np. końcówka *-u* będąca konsekwencją zaniku istniejącej w tym samym miejscu w języku polskim nosówki). W przypadku przekraczania granicy zasięgu grafii łacińskiej konieczne staje się też podstawowe opanowanie symboli cyrylicy. Przeprowadzane testy i demonstracje⁵ techniki wskazują jednak, że czas poświęcony na to „sito” niezwykle szybko procentuje i pozwala wykształcić przekonanie o znacznej dostępności komunikacyjnej komunikatów dotychczas zupełnie niedostępnych. Słownictwo słowiańskie wraz z nazwami własnymi można uznać za kolejne, łagodne wejście w warstwę leksykalną, która pełni funkcję podobną do „sita” związanego z internacjonalizmami. Wyeksponowanie bliskości leksykalnej i onimicznej często jednak wymaga wcześniejszej adaptacji graficznej – stąd właśnie konieczność podejścia do tych zagadnień w tej kolejności. W przypadku kategorii werbalnych i imiennych osoby poznające technikę uczone są swoistej elastyczności na różnice w systemach gramatycznych, które jednak nie stanowią przeszkody komunikacyjnej – podobnie jak w przypadku kontaktu z 4–5-letnimi dziećmi,

⁵ Jednym z najważniejszych etapów testowania efektywności techniki oraz jej edukacyjnego potencjału była odbywająca się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej (19–21 września 2024 r.), w czasie której przeprowadzono praktyczne warsztaty ze zróżnicowanymi pod względem profilu wykształcenia uczestnikami wydarzenia. Działania te potwierdziły zasadność dalszych prac nad rozpowszechnianiem tego innowacyjnego narzędzia.

które wciąż oswajają reguły systemowe, zachowując jednak bezdyskusyjną zrozumiałość komunikatów nienormatywnych fleksyjnie. Sito składniowe uczula na potencjalne różnice w szyku zdań blisko spokrewnionych języków (głównie zaimek zwrotny i pozycja przydawki). Dodatkowo warto na tym etapie powiedzieć o wyrażeniach przyimkowych i potencjalnie odmiennej reakcji. Szóste i siódme „sito” to już płaszczyzna słowotwórcza. Ukazać trzeba czytelne funkcje semantyczne znacznej liczby wspólnych przedrostków czasowników dokonanych („sito” 6.), a także wykorzystać naturalną skłonność do kategoryzacji („sito” 7.) poprzez dostrzeganie wspólnych wartości kategorialnych. Opublikowane dotychczas wersje demonstracyjne słowiańskiej adaptacji *techniki 7 sit* pozwalają z dużym przekonaniem mówić o jej edukacyjnym potencjale zarówno w odniesieniu do pary języków zapisywanych alfabetem łacińskim (ujęcie czesko-polskie⁶), jak i przekraczania granicy zasięgu grafii (perspektywa ukraińsko-polska⁷).

⁶ Tekst demonstracyjny z opracowania (Hofmański 2020) w ujęciu czesko-polskim (nieprzekraczającym granicy zasięgu grafii łacińskiej):

Oryginał: Kvůli koronaviru se v Praze sejdou premiéři zemí V4. Spojené státy hlásí první úmrtí. Ve středu se v Praze kvůli šíření nákazy novým typem koronaviru v Evropě uskuteční schůzka visegrádské čtyřky (V4), tedy Česka, Polska, Slovenska a Maďarska. Na Twitteru to v sobotu oznámil polský premiér Mateusz Morawiecki, který uvedl, že setkání se koná na návrh Varšavy. Český premiér Andrej Babiš konání schůzky potvrdil a uvedl, že jednání bude na úrovni předsedů vlád. „Jednání zemí V4 bude věnováno nynější situaci v Evropě. Chceme v souvislosti s koronavirem připravit řešení a posílit spolupráci,” sdělil Morawiecki.

Modyfikacja: Gwoli koronawirusowi w Pradze zejdą się premierzy ziemi V4. Stany Zjednoczone głoszą pierwsze umarcie.

We środę w Pradze gwoli szzerzenia zakażenia nowym typem koronawirusa w Europie uskuteczni się schadzka wyszehradzkiej czwórki (V4), wtedy Czech, Polski, Słowacji a Węgrzech. Na Twitterze to w sobotę oznajmił polski premier Mateusz Morawiecki, który dowiódł, że spotkanie wykona się na na-wrg Warszawy. Czeski premier Andrej Babisz wykonanie schadzki potwierdził a dowiódł, że pojednanie będzie na równi przedsiadów władz. „Pojednanie ziemi V4 będzie wienowane niniejszej sytuacji w Europie. Chcemy w [współ]zawisłości z koronawirusem przyprawić rzeszenie a posilić współpracę,” podzielił [się] Morawiecki.

⁷ Tekst demonstracyjny z opracowania (Hofmański 2024) w ujęciu ukraińsko-polskim (przekraczającym granicę zasięgu grafii łacińskiej):

Oryginał: Чи справді антибіотики знищують корисні кишкові бактерії. Антибіотики – одна з головних складових сучасної медицини, вони щороку рятують мільйони життів. Але вони також можуть завдати шкоди нормальній бактеріальній системі організму, від якої залежить наше здоров'я. У нашому тілі містяться трильйони бактерій, без яких ми не можемо жити, й найбільше їх – у кишківнику. Чи справді ми щоразу, коли приймаємо антибіотики, завдаємо непоправної шкоди цій важливій частині нашого організму? „Мікробіом кишківника – це складна

Nakreślony tu przegląd badań (w znacznej części autorskich) nad słowiańską interkomprehensją oraz kontekstowym osadzeniem niniejszych rozważań w glottodydaktycznym ujęciu prowadził konsekwentnie aż do pełniejszego omówienia *techniki 7 sit*. Nie bez powodu. Jej zastosowanie zdaje się mieć znacznie większy potencjał niż ograniczony jedynie do użycia w ramach rodzimej, słowiańskiej przestrzeni etnokulturowej, w której dbać będzie się o lepsze poznanie „sąsiadów”. Należy jednak mieć cały czas na uwadze tło i przekonania przyświecające twórcom techniki. Powszechna dostępność skutecznych narzędzi cyfrowej komunikacji transjęzycznej nieubłagane prowadzi do zmian w całościowym modelu kształcenia cudzoziemców. W gronie zmotywowanych uczniów/kursantów/studentów finalnie pozostanie zdecydowanie mniej osób. Ktoś, kto będzie chciał spędzać każde wakacje nad Bałtykiem, nie musi już uczyć się polskiego mimo – przykładowo – czeskiego pochodzenia. Wystarczy mu pobrana w kilka sekund aplikacja, by komfortowo funkcjonować przez tydzień czy dwa w roku. Inaczej jednak w przypadku osób zainteresowanych częściową lub pełną adaptacją społeczną, migracją, życiem w dwukulturowych związkach, a także w przypadku bardzo wysoko wyspecjalizowanej kadry analitycznej, za którą uznać trzeba tłumaczy (docelowo zapewne finalna weryfikacja przekładu maszynowego) oraz dyplomatów czy przedstawicieli biznesu, służb, wojska itp. Skutki zachodzących już zmian nie muszą okazać się dewastujące dla dotychczasowych ośrodków kształcenia językowego. Wynika to z przeniesienia ciężaru z ilości na jakość. By wykształcić najlepszych, czas pracy najlepiej przygotowanych lektorów nie zmniejszy się w porównaniu do sumy godzin kursów dla osób nieosiągających dotąd najwyższych profesjonalnych kompetencji. *Technika 7 sit* wydaje się przy tym stanowić atrakcyjny dodatek, choć należy zadać pytanie o zasadność jej wprowadzania oraz czas.

Pierwsze z pytań nie wymaga wyrafinowanej argumentacji. Kształcenie specjalistów ograniczonych w swoim funkcjonowaniu do jednego zaledwie obszaru

мережа мікробіотичних форм життя у нашому тілі”, – каже Джеймс Кінросс, коло-ректальний хірург з Імперського коледжу Лондона.

Adaptacja: Czy naprawdę antybiotyki wyniszczają korzystne bakterie jelitowe? Antybiotyki – jedna z głównych składowych współczesnej medycyny, one co roku ratują miliony żyć. Ale one także [także] mogą zadawać szkody normalnemu systemowi bakteryjnemu organizmu, od którego i zależy nasze zdrowie. W naszym ciele mieszczą się tryliony bakterii, bez jakich my nie możemy żyć, i najbilsze jich – wkszkowniku. Czy naprawdę my co razu, koły przyjmujemy antybiotyki, zadajemy niepoprawne [niepoprawialne – ‘nienaprawialne’, ‘nieodwracalne’] szkody tej ważnej części naszego organizmu? „Mikrobiom kiszczowniku – to składna мережа мікробіотичних форм життя в нашым тілі”, – каже [мówi] James Kinross, chirurg kolorektalny z Imperial College London.

zasięgu lingwokultury staje się po prostu nieefektywne i nieekonomiczne. Przekazanie usystematyzowanych narzędzi pozwalających na elementarne odnajdywanie się w całym makroregionie powoduje znaczną poprawę oferty edukacyjnej i zauważalny przyrost kompetencji oraz dalszego potencjału rozwoju. Jest to jak otwarcie furtki do kolejnych języków, gdy jednocześnie nie zaczyna się od podstaw, a świadomie wykorzystuje to, co wspólne, analogiczne, dostępne i zrozumiałe – w najefektywniejszy sposób.

Odpowiedź na drugie z pytań stanowi natomiast klamrę kompozycyjną niniejszego szkicu. Poznawcza dostępność komunikatów pisanych w obcym języku pokrewnym jest kognitywnie bliska kompetencjom osiąganym na poziomach zaawansowanych (C1, C2), gdy – zgodnie z tym, co zostało już powiedziane na wstępie – od kursantów oczekuje się zdolności płynnego przełączania się między odmianami języka. Dlatego właśnie w szybko zmieniającym się na naszych oczach świecie edukacji językowej interkomprehensyjna *technika 7 sit* (podobnie jak inne mechanizmy związane z tym fenomenem) z łatwością znajdzie zastosowanie w przypadku kształcenia najlepszych specjalistów w Chinach i w każdym innym kraju, którego język nie jest blisko spokrewniony z polszczyzną, a którego obywatele dbają o ciągły rozwój zarówno edukacji, jak i własnej komunikacyjnej świadomości językowej (Hofmański 2021: 133–134) na najwyższym możliwym poziomie.

Bibliografia

- Dubisz S. (red.), 1999, *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa.
- ESOKJ 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, „Studia Philologica Pragensia”, Praha.
- Hofmański W., 2019, *Leksykalno-komunikacyjne aspekty słowiańskiej interkomprehensji*, „Prace Językoznawcze”, nr 21(2), s. 57–70.
- Hofmański W., 2020, *Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowiańska adaptacja „techniki siedmiu sit” (na materiale czesko-polskim)*, „Socjolingwistyka”, nr 34, s. 215–230.
- Hofmański W., 2021, *Świadomość i intuicja językowa w perspektywie fenomenu interkomprehensji*, „Slavica Wratislaviensia”, nr 174, s. 123–136.
- Hofmański W., 2024, *Technika siedmiu sit wobec granicy zasięgu grafii łacińskiej. Analiza interkomprehensyjna na materiale ukraińsko-polskim*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, nr 26, s. 243–266.

- Hufeisen B., Marx N., 2007, *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, „EuroComGerm”, t. 1, Aachen.
- Klein H.G., Stegmann T.D., 2000, *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, „Editiones EuroCom”, t. 1, Aachen.
- Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. (red.), 2013, *Style współczesnej polszczyzny Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Nekvapil J., Sloboda M., Wagner P., 2009, *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace*, Praha.

Netografia

- Informacje dla wnioskodawców*, NAWA, [on-line:] <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy/nabory-zakonczone/nabor-zakonczony-2024/informacje-dla-wnioskodawcow-2024> (dostęp: 14 I 2025).
- Profil zdających*, [on-line:] <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/archiwum-2004-2015/profil-zdajacych>, dostęp: 14 I 2025).
- Zmiany w przepisach regulujących udzielanie zezwoleń na pobyt rezydenta długoterminowego UE*, [on-line:] <https://www.gov.pl/web/udsc/zmiany-w-przepisach-regulujacych-udzielanie-zezwoleń-na-pobyt-rezydenta-długoterminowego-ue> (dostęp: 14 I 2025).

ABSTRAKT

Artykuł omawia rolę języka polskiego w kontekście słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej oraz znaczenie interkomprehensyjnej *techniki 7 sit* w kształceniu polonistycznym – i szerzej: językowym – cudzoziemców. Analizowany jest systemowy dystans pomiędzy wybranymi językami słowiańskimi, co stanowi kontekst do zaprezentowania wyników badań dotyczących procedury adaptacyjnej. Wnioski i praktyka wskazują, że trening kontaktowy może skutecznie stymulować rozumienie międzyjęzykowe. Kluczowym elementem artykułu jest prezentacja samej *techniki 7 sit* w wariacie przeznaczonym dla języków słowiańskich (ilustrowana na przykładzie relacji czesko-polskich). Technika ta może być wykorzystana do rozwijania kompetencji pasywnych studentów zarówno w kontekście słowiańskim, jak i w grupach niesłowiańskich na poziomie B2/B2+ lub wyższym przede wszystkim w zakresie sprawności czytania. Warte podkreślenia staje się znaczenie takich metod w erze rozwoju sztucznej inteligencji oraz ich potencjał w zwiększaniu efektywności kształcenia makroregionalnego.

Słowa kluczowe: interkomprehensja, komunikatywność międzyjęzykowa, język polski, języki słowiańskie

CZEŚĆ V

Związki polsko-chińskie w historii i języku

RENATA PRZYBYLSKA 

Uniwersytet Jagielloński

PORÓWNANIE FRAZEOLOGII POLSKIEJ I CHIŃSKIEJ

Zarys projektu

Comparison of Polish and Chinese Phraseology. Project Outline

This article presents a research project comparing Polish and Chinese phraseology in selected thematic areas. To this end, the author discusses the project's theoretical foundations. It recalls the classification of phraseological units in both languages and presents, using selected examples, five different possible relations between the compared phraseological units: 1. Full agreement at the level of lexical composition and literal and phraseological meaning; 2. Agreement of phraseological meaning with partially different lexical composition of the compared phraseological units; 3. Consistency of phraseological meaning with completely different lexical composition and literal meaning; 4. Consistency of literal meaning and partially lexical composition with completely different phraseological meaning; 5. Lack of equivalent phraseological units at the level of both literal meaning and phraseological meaning. Finally, the author proposes undertaking comparative research on Polish and Chinese phraseology, starting with semantic category 'animals'.

Keywords: phraseology, Polish language, Chinese language, linguistic picture of the world

Pierwszym i niezbędnym kluczem do innej kultury jest język. Zgodnie z teorią językowego obrazu świata, wywodzącą się od poglądów filozoficznych Wilhelma von Humboldta oraz Johanna Gottfrieda Herdera, „Każdy naród ma własny rezerwuar myśli, które stały się znakami; tym rezerwuarem jest jego język, jest to rezerwuar, do którego wносиły swój wkład stulecia, jest to skarbiec myśli całego narodu” (Johann Gottfried Herder, za: Anusiewicz 1999: 263). Najwyraźniej

specyficzny obraz świata odbija się w zasobach związków frazeologicznych danego języka. Toteż studiowanie i porównywanie frazeologii konfrontowanych ze sobą języków i kultur, np. polskiej i chińskiej, jest tak potrzebne i może wiele wniesić do dialogu między tymi kulturami.

Studia porównawcze nad frazeologią polską i chińską są prowadzone stosunkowo od niedawna, już teraz można jednak wskazać w Polsce pewne prace z tego zakresu. Przede wszystkim trzeba wymienić dość liczne prace dyplomowe licencjackie i magisterskie, powstające na ten temat m.in. na Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Polonistyki i Wydziale Filologicznym. Stopniowo pojawiają się artykuły naukowe dotyczące tej problematyki (por. np. Andrzejczak 2022, 2023; Sroka, Nowicka 2024). Zainteresowanie frazeologią polską i chińską w ujęciu porównawczym stanowi, jak sądzę, dobre zaplecze dla szerszego projektu naukowego, który chcę tu zaprezentować.

Porównanie frazeologii obu języków może być dokonane w trzech aspektach: strukturalnym, konceptualnym i pragmatycznym.

Porównanie frazeologizmów polskich i chińskich w aspekcie strukturalnym wskazuje na oczywiste różnice wynikające przede wszystkim, choć nie tylko, z nieprzystawalności budowy gramatycznej obu języków. To, co łączy frazeologizmy polskie i chińskie, sprowadza się do następujących cech strukturalnych:

- a) frazeologizmem jest wyrażenie złożone z pewnych komponentów: w języku polskim z komponentów zwykle tożsamych z samodzielnymi leksemami; w języku chińskim – ze znaków;
- b) taka wielosegmentowa lub wieloznakowa całość stanowi jednostkę języka, która jest nośnikiem pewnego naddanego znaczenia niewynikającego wprost ze znaczenia jego komponentów lub znaków, z których się składa;
- c) frazeologizm jako całość jest reprodukowany przez użytkowników języka, a nie swobodnie konstruowany;
- d) frazeologizmy mogą mieć dla użytkowników mniej lub bardziej czytelną motywację, która objaśnia związek między znaczeniem dosłownym komponentów/znaków z nadanym znaczeniem frazeologicznym.

Przyjęta obecnie w języku polskim klasyfikacja frazeologizmów oparta jest na kryterium syntaktycznym i dzieli frazeologizmy na:

- frazy rzeczownikowe, np. „wilk morski” ‘doświadczony marynarz, mający długi staż pracy’¹;
- frazy czasownikowe, np. „ktoś wywołuje wilka z lasu” ‘ktoś mówi lub myśli o czymś, czego się obawia, a to się staje’;

¹ Znaczenie przywoływanych frazeologizmów podaję za Wielkim słownikiem języka polskiego PAN, [on-line:] <https://wsjp.pl> (dostęp: 3 XII 2024).

- frazy przymiotnikowe, np. „pod psem / pod zdechłym psem” ‘taki, który bardzo nie podoba się mówiącemu, bo nie jest taki, jaki jego zdaniem powinien być’;
 - frazy przysłówkowe, np. „psim śwędem” ‘tak, że to, o czym mowa, udało się komuś osiągnąć raczej dzięki szczęśliwemu przypadkowi niż umiejętnościom’;
 - frazy wykrzyknikowe, np. „Na psa urok!” ‘słowa wypowiedane w sytuacji, kiedy mówiący boi się, że może stać się coś złego, i wierzy, że wypowiadając te słowa, zapobiegnie temu zdarzeniu’;
 - frazy zdaniowe, np. „O wilku mowa (a wilk tu)” ‘powiedzenia tego używamy w sytuacji, gdy niespodziewanie zjawia się ktoś, o kim się właśnie mówiło’.
- Niektórzy zaliczają do frazeologii także przysłowia, inni oddzielają je i ich badanie określają terminem „paremiologia”, od „paremia” (przysłowie), np. „Psy szczekają, karawana jedzie dalej”, „Kto chce psa uderzyć, kij zawsze znajdzie”.

W języku chińskim są różne klasyfikacje frazeologizmów. Najczęściej wyróżnia się następujące wieloznakowe jednostki o naddanym znaczeniu (za: Sroka, Nowicka 2024: 164–165):

1. 成语 (*chéngyǔ*) – w polskiej sinologii określane jako idiomy chińskie, zwykle składające się z czterech znaków, często nawiązujące do historii Chin lub legend, rzadko występujące jako oddzielne zdanie, np. 五雷轰顶 (*wǔ léi hōng dǐng*) – znaczenie dosłowne: ‘pięć burz zabrzmiało na szczycie’, znaczenie frazeologiczne: ‘nagły, silny cios’;
2. 惯用语 (*guànyòngyǔ*) – wyrażenia idiomatyczne o strukturze trzy- lub czterosznakowej, często o stosunkowo kolokwialnym charakterze, np. 饱汉不知饿汉饥 (*bǎo hàn bù zhī è hàn jī*) – np. znaczenie dosłowne: ‘najezony Han nie zdaje sobie sprawy z głodu’, znaczenie frazeologiczne: ‘nie zdawać sobie sprawy z uczuć innych ludzi, być nieświadomym czegoś’;
3. 歇后语 (*xiēhòuyǔ*) – dwuczęściowe powiedzenie alegoryczne, w którym część pierwsza ma charakter opisowy, druga natomiast wyjaśnia znaczenie metafory, np. 十五个吊桶 — 七上八下 (*shí wǔ gè diào tǒng — qī shàng bā xià*) – znaczenie dosłowne ‘piętnaście wiader – siedem na dole, osiem na górze’, znaczenie frazeologiczne ‘być w nerwowym nastroju’;
4. 谚语 (*yànyǔ*) – w formie zdania; często służące do przekazywania mądrości lub spostrzeżeń ludowych, np. 有志者事竟成 (*yǒu zhìzhě shì jìng chéng*) – znaczenie dosłowne ‘ten, kto ma chęci, odniesie sukces’, ‘dla chcącego nic trudnego’;
5. 格言 (*géyán*) – porównywalne do maksym lub mott; wyrażenia w treści edukacyjne, objaśniające pewne wartości moralne, pełnią funkcję doradczą podobnie do 谚语 (*yànyǔ*); np. 有爱的心永远年轻 (*yǒu ài de xīn yǒngyǒu niánqīng*) ‘serce wypełnione miłością na zawsze pozostanie młode’.

W większości prac porównawczych polscy autorzy ograniczają się do badania tylko pierwszej kategorii frazeologizmów chińskich, tzw. *chengyu*. Jak przypomina Olszewska:

Zasób *chengyu* jest w chińskim leksykonie niezwykle bogaty, a ich użycie w mowie lub piśmie wpływa pozytywnie na wartość wypowiedzi. Nie jest możliwym poznanie ich wszystkich, jednak dla ułatwienia powstało wiele słowników oraz książek podających historie związane z powstawaniem idiomów, tzw. „opowiadania *chengyu*”, za pomocą których chińscy rodzice uczą swoje dzieci tego wycinka kultury (Olszewska 2024: 19).

Chengyu często ma dokładnie wskazany rodowód, określone dzieło, z którego pochodzi.

Najbardziej interesujące jest porównywanie tych frazeologizmów, które mają charakter obrazowy i należą do języka figuratywnego. Takie frazeologizmy stanowią bardzo ciekawe jednostki w perspektywie międzyjęzykowej, ponieważ „tkwią głęboko w psychice danego narodu, wyrażają specyfikę widzenia i interpretowania świata określonej społeczności językowej, są również odbiciem przeszłości historycznej, tradycji narodowej, zwyczajów i obyczajów, kultury i języka” (Zaręba 1988: 113–114, za: Szerszunowicz 2010: 208).

W aspekcie semantycznym obrazowe związki frazeologiczne łączą w sobie dwa różne poziomy znaczeniowe: znaczenie dosłowne swoich komponentów i znaczenie frazeologiczne całości. Przez znaczenie frazeologiczne rozumiemy znaczenie leksykalne danej jednostki wielosegmentowej, które nie jest sumą znaczeń jej poszczególnych komponentów, np. „ktoś podchodzi do kogoś jak pies do jeża” ‘ktoś przystępuje do czegoś bardzo ostrożnie, gdyż obawia się trudności i niepowodzeń’. Z kolei znaczenie dosłowne w tym przykładzie odsyła do pewnego sposobu obrazowania motywującego sens danego związku frazeologicznego.

Konfrontacja dwóch języków pod względem wzajemnej relacji znaczeń dosłownych i znaczeń frazeologicznych pozwala na wyróżnienie następujących sytuacji pomiędzy porównywanymi w obu językach frazeologizmami (zob. Szerszunowicz 2010):

1. Sytuacja pełnej kongruencji na obu poziomach, czyli identyczne – frazeologiczne i dosłowne – znaczenie związku frazeologicznego w obu językach, co oznacza ten sam sposób obrazowania, np. „jeść jak wróblek” ‘jeść bardzo mało’, fr. *manger come un moineau*. O takie przykłady dość trudno, zwłaszcza gdy porównujemy język polski i język chiński. Ewentualnie można do tej kategorii zaliczyć relację między polskim frazeologizmem „zielone światło” i jego kolokacją „dać komuś zielone światło” ‘pozwolić komuś na zrobienie

czegoś’ oraz chińskim: 开绿灯(*kāi lǜ dēng*), dosłownie ‘dać zielone światło’, ‘zgadzanie się i pozwalanie na to, by coś się działo’. Takie podobieństwa prawdopodobnie dotyczą stosunkowo nowych frazeologizmów.

Nie ulega wątpliwości, że występowanie takich frazeologizmów dowodzi bardzo bliskiego podobieństwa między językami na poziomie wspólnego repertuaru myśli i obrazu świata.

2. Sytuacja, w której w obu językach mamy związki frazeologiczne o tym samym znaczeniu frazeologicznym i częściowo podobnym obrazowaniu, jednak komponenty leksykalne tych frazeologizmów w obu porównywanych językach są częściowo różne. Dla przykładu polskie wyrażenie „jeść jak wróbelek/jak ptaszek” ‘jeść bardzo mało’ i niem. *essen wie ein Spatz*, w którym zamiast „wróbelka” lub „ptaszka” występuje *Spatz*, czyli „szpak”.

W odniesieniu do takich związków frazeologicznych można mówić oczywiście o różnym stopniu podobieństwa obu języków, bardzo dużym i stosunkowo mniejszym, zależnie od tego, które komponenty porównywanych związków są odmienne w znaczeniu dosłownym, a które stanowią swoje regularne znaczeniowe odpowiedniki w obu językach.

Jako przykład w zestawieniu języka polskiego z chińskim można podać frazeologiczne związki łączliwe w języku polskim z wyrazem „kwiat” użytym w znaczeniu metaforycznym w odniesieniu do ‘grupy ludzi wyróżniającej się w danej społeczności ze względu na cenione cechy, dobra albo przywileje’, np. „kwiat inteligencji”, „kwiat ludzkości”, „kwiat młodzieży”, „kwiat nauki”, „kwiat polskiej armii”, „kwiat rycerstwa”. Frazy te, zarówno w sensie dosłownym, jak i frazeologicznym, mają swoje odpowiedniki w chińskich frazeologizmach: 校花(*xiàohuā*) ‘kwiat szkoły; najpiękniejsza dziewczyna ze wszystkich uczniów w szkole’, 文艺之花(*wényì zhī huā*) ‘najlepszy w literaturze lub sztuce, a także symbolizuje kogoś, kto jest wybitny w określonej dziedzinie’. Podobieństwo polega na wykorzystaniu tego samego obrazowania, wynikającego z interpretowania znaczenia słowa „kwiat” jako ‘najlepszej części czegoś’; różnice wynikają z ograniczenia tego sposobu obrazowania w języku chińskim tylko do dziewczyny wyróżnianej w jednym aspekcie – urody – lub innych osób wyróżnianych głównie w literaturze lub sztuce. W języku polskim, jak widać po cytatach, odniesienie tego związku frazeologicznego jest szersze, np. „Walcząc niehonorowo, w błocie, Anglicy wygrali bitwę pod Azincourt, przy okazji wyrzynając kwiat francuskiego rycerstwa” (NKJP, podkreślenia własne) lub „Uważam za nieszczęście organizowanie powstania w Warszawie, gdzie zginął kwiat młodzieży uniwersyteckiej i przepadły pomniki kultury polskiej” (NKJP, podkreślenia własne).

3. Sytuacja, w której w obu językach mamy związki frazeologiczne o tym samym znaczeniu frazeologicznym, jednak o zupełnie innym znaczeniu dosłownym,

czyli opierające się na zupełnie innym obrazowaniu, np. „podobni do siebie jak dwie krople wody” ‘niezwykle podobni do siebie’ i niem. *sich wie ein Ei dem anderen gleichen*, dosłownie: ‘podobni do siebie jak jajko do jajka’. Dobrym przykładem frazeologizmów z języka chińskiego i polskiego są wyrażenia oznaczające w obu językach, że coś pojawia się, powstaje lub rośnie w bardzo szybkim tempie. W języku polskim „rosnąć jak grzyby po deszczu” w warstwie dosłownej odnosi się do szybko rosnących grzybów, a frazeologicznie oznacza, że ‘coś powstaje szybko, nieoczekiwanie lub pojawia się w dużej liczbie’. W języku chińskim natomiast używa się wyrażenia „szybko rosnący bambus”: 雨后春笋 (*yǔ hòu chūn sǔn*), które dosłownie oznacza ‘deszcz-po-wiosna-pędy bambusa’, czyli ‘rosnąć jak pędy bambusa po wiosennym deszczu’, a frazeologicznie wyraża ‘dużo nowych rzeczy pojawia się w krótkim czasie’ (Sroka, Nowicka 2024: 167).

4. Sytuacja, gdy związki frazeologiczne w obu językach są tożsame pod względem znaczenia dosłownego, zbudowane z tych samych odpowiedników leksykalnych, jednak ich znaczenie frazeologiczne w obu językach jest różne.

O takich frazeologizmach zwykło się mówić, że są to tzw. fałszywi przyjaciele. Jako zbliżony przykład można podać chiński frazeologizm 狼奔豕突 (*láng bēn shǐ tū*), dosłownie: ‘wilk-biegać-świnia-biegać’, czyli ‘ktoś biegnie jak wilk i świnia’, funkcjonujący jako określenie osoby uciekającej w panice, któremu odpowiada w języku polskim wyrażenie przysłówkowe „świńskim truchtem”, określające człowieka poruszającego się szybkim krokiem, śpieszącego się dokądś, mające wydźwięk częściowo żartobliwy, np. „Można się przejść, piechotą to jest, żebym nie skłamała, pięć minut do pętli, sześć do warzywniaka, no, będzie piętnaście minut świńskim truchtem” (NKJP). Według Wielkiego słownika języka polskiego PAN „świński trucht” to ‘bardzo powolny bieg drobnymi krokami’. W obu językach zaobserwowano to samo zwierzę – świnie – w tej samej sytuacji, kiedy biegnie, a zatem obrazowanie jest w zasadzie identyczne, jednak w języku chińskim ten frazeologizm oznacza, że ktoś bardzo szybko, w panice ucieka, podczas gdy w języku polskim chodzi o powolny bieg, drobnymi krokami, nie ma tu elementu ani paniki, ani ucieczki przed kimś.

5. Sytuacja, gdy związek frazeologiczny w danym języku nie ma swojego frazeologicznego odpowiednika w drugim języku, np. polski zwrot czasownikowy „mnożyć się jak króliki” nie ma swojego ekwiwalentu w chińskiej frazeologii z komponentem „królik” (Andrzejczak 2023: 24).

Bliższa szczegółowa konfrontacja frazeologii polskiej i chińskiej prowadzi do wniosku, że istnieją też sytuacje pośrednie i nie zawsze można stosunek między frazeologizmem polskim i chińskim zaklasyfikować do jednej z powyższych grup. Na przykład kolor „żółty” w języku chińskim (黄 *huáng*) oznacza ‘młody’

i 'naiwny' i występuje w takich m.in. w związkach frazeologicznych: *huáng kǒu rú zǐ* (dosł. 'małe dziecko z żółtymi ustami') – „osoba młoda i nieświadoma”, 黄童白叟 *huáng tóng bái sǒu* (dosł. 'dzieci o żółtych włosach i siwowłosi starcy') odnosi się do „młodych i starych”. W języku polskim powiązanie barwy żółtej z brakiem doświadczenia, a zatem pośrednio z młodością i z naiwnością, również występuje, ale nie w związku frazeologicznym, lecz w wyrazie złożonym „żółto-dziób” (żółty + dziób), pot. 'nowicjusz', czyli 'osoba nowa w jakimś środowisku, zawodzie lub określonej dziedzinie działalności, niemająca jeszcze doświadczenia'. Takie przypadki przekonują, że studia porównawcze nad frazeologią powinny objąć też porównywanie wyrazów złożonych i porównywanie neosemantyzmów funkcjonalnych o wtórnym, zwykle metaforycznym znaczeniu.

Wyniki badań nad tak skonfrontowaną frazeologią polską i chińską mogą przynieść odpowiedź na pytanie, w jakich miejscach swojej mapy mentalnej oba narody się różnią i na ile, a w jakich zdradzają podobne podejście do świata.

W innym ujęciu frazeologia dwóch języków może być porównywana albo z punktu widzenia istniejącego w nich tworzywa związków frazeologicznych w obu językach, albo z punktu widzenia znaczeń poszczególnych frazeologizmów w obu językach.

Pierwsze podejście sprowadza się do pytania o to, jakie są źródła frazeologii w obu językach, które domeny kognitywne służą do obrazowego opisywania świata, skąd bierze się naddane znaczenie frazeologiczne reprodukowanych w całości, powtarzalnych wieloelementowych jednostek języka. Taki kierunek badań określamy jako semantyczny. Dawniej stosowano termin „semazjologiczny”, a semazjologia była nazwą dla nauki o znaczeniu znaków językowych. Dotychczasowe szczegółowe badania porównawcze między różnymi językami dowodzą, że istnieją pewne domeny kognitywne powtarzające się w różnych kulturach, może nawet uniwersalne. Pod tym kątem wyróżnia się frazeologię somatyczną, czyli opartą na leksyce opisującej ciało, zwłaszcza ciało ludzkie, frazeologię animalistyczną, inaczej nazywaną fauniczną lub zoologiczną, opartą na leksyce dotyczącej zwierząt, frazeologię florystyczną, wykorzystującą leksykę dotyczącą roślin. Często porównuje się też związki frazeologiczne dotyczące nazw barw.

Już obecnie można by się pokusić o wstępną syntezę danych dotyczących porównania frazeologii polskiej i chińskiej w domenie animalistycznej. Powstały bowiem przykładowe prace na temat frazeologizmów polskich i chińskich dotyczących psa (Chang 2024), świni (Andrzejczak 2022), królika i zająca (Andrzejczak 2023; Olszewska 2024), tygrysa (Koman 2022).

Podobnie można by ująć i zsyntetyzować dotychczasowe badania nad porównywaniem kolorów, ich frazeologii i symboliki w obu kulturach, mamy bowiem wstępne opracowania dotyczące białego (Lichoń 2024), czerwonego (Naruszewicz

2018) czy ogólnie wszystkich barw (J. Liu 2022). Frazeologia roślinna w ujęciu porównawczym jest tematem pracy M. Liu (M. Liu 2024). Ciekawe wnioski wynikają też ze studium porównawczego dotyczącego obrazu deszczu w obu językach (Sroka, Nowicka 2024). Obraz małżeństwa we frazeologii chińskiej przedstawia w swej pracy Jach (Jach 2019).

Osobnym zagadnieniem jest obecność w językach porównywanych kultur związków frazeologicznych wywodzących się z tradycji piśmienniczej, folkloru, literatury, mitologii czy religii. Pod tym względem język polski i chiński są bardzo różne. Frazeologia polska w znacznej mierze pochodzi ze wspólnego dla Europy i Zachodu dziedzictwa grecko-rzymskiego i judeochrześcijańskiego (por. Oleśkiewicz 2007). Szczególne miejsce w niej zajmują jednostki pochodzące z Biblii. Toteż w kręgu kultur i języków europejskich można znaleźć liczne wspólne związki frazeologiczne, np. takie jak „lwia część” ‘przeważająca część’, frazeologizm pochodzący z bajki Ezopa (VI w. p.n.e.) *Lew, osioł, lis i wilk*, np. „lwia część budżetu, dochodów, funduszy, kosztów, pieniędzy, środków, wydatków; mieszkańców”; „sól ziemi” ‘grupa najwartościowszych osób w jakiejś społeczności’, frazeologizm pochodzący z Biblii (Mt 5,13); „wilk w owczej skórze” ‘osoba obłudna, ukrywająca swoje złe cechy lub intencje albo podająca się za kogoś, kim nie jest’, wyrażenie nawiązuje do Biblii („Strzeżcie się fałszywych proroków, którzy przychodzą do was w odzieniu owczym, wewnątrz zaś są wilkami drapieżnymi” (Mt 7,15).

Frazeologia chińska natomiast w ogromnej części dziedziczy swe tworzywo i swe określone sensy i funkcje z własnej tradycji, liczącej kilka tysięcy lat i zawierającej liczne opowieści, podania, historie utrwalone w literaturze i w tradycji ludowej, w tym zwłaszcza nawiązujące do dawnych wierzeń. W rezultacie kultura chińska korzysta z symboliki w dużej mierze obcej kulturom europejskim, co wpływa na osobliwe i nieoczekiwane znaczenia wielu chińskich związków frazeologicznych. I tak np. królik mający w polszczyźnie raczej słabe konotacje kulturowe, w tym literackie, w języku chińskim jest silnie związany m.in. z opowieścią o Jadeitowym Króliku. Kiedyś na ziemi było dziesięć słońc, przez co ludzie cierpieli z powodu nieurodzału. Łucznik Hou Yi zestrzelił dziewięć z nich, co uratowało ludzkość przed suszą. W nagrodę otrzymał eliksir nieśmiertelności, który skradła mu zazdrosna Chang’e. Za karę została uwięziona na księżycu, gdzie mieszka w księżycowym pałacu, a towarzyszy jej Jadeitowy Królik, który rozdrabnia w móżdżerku zioła na magiczny eliksir (Andrzejczak 2023: 22). Dlatego w wielu chińskich frazeologizmach królik symbolizuje księżyc, np. 金乌玉兔 (*jīn wū yù tù*), dosłownie: ‘złoto-kruk-jadeit-królik’, czyli ‘złoty kruk i jadeitowy królik’, oraz 白兔赤乌 (*bái tù chì wū*), dosłownie: ‘biały-królik-czerwony-kruk’,

czyli ‘biały królik i czerwony kruk’. Oba te frazeologizmy oznaczają ‘księżyc i słońce’, a przez Chińczyków rozumiane są jako ‘czas’ (ibid.: 25).

W innym przykładzie objaśnienie związku frazeologicznego wymaga przywołania całej historii związanej z jego znaczeniem dosłownym, np.: 守株待兔 (*shǒu zhū dài tù*), dosłownie: ‘obserwować-pień drzewa-czekać-królik’, czyli ‘obserwować pień drzewa i czekać na pojawienie się królika’. Legenda związana z powyższym *chengyu* opowiada o historii pracującego w polu chłopca. Zobaczył on uciekającego królika, który biegnąc, uderzył w pień drzewa, złamał przy tym szyję i w rezultacie zdechł. Rolnik, ucieszony darmowym jedzeniem, postanowił porzucić pracę na roli i czekać pod pniem drzewa na kolejnego królika i w ten sposób w przyszłości zdobywać pożywienie. *Chengyu* to obecnie ma dwa znaczenia: 1. ‘czekać na coś, jednak nie wiedzieć, kiedy dokładnie się to może pojawić’, 2. ‘oczekiwać sukcesu bez włożenia żadnego wysiłku’ Olszewska 2024: 20). Przejście od znaczenia dosłownego chińskiego frazeologizmu do jego znaczenia frazeologicznego, aktualnego w danym tekście, wymaga pogłębionej wiedzy o chińskiej kulturze i tradycji. W przeciwnym razie obcokrajowcowi chińska frazeologia jawi się jako całkowicie niezrozumiała, niemotywowana niczym i arbitralna, a tym samym nie daje wglądu w mentalną mapę Chińczyków. Studia nad frazeologią chińską dostarczają bardzo wielu podobnych przykładów. I tak w napisanej pod moim kierunkiem pracy o psie pojawia się maksyma 狗咬吕洞宾, która pochodzi z innej chińskiej legendy: Lü Dongbin, bóg, pewnego dnia napotkał na swojej drodze martwego szczeniaka i postanowił przywrócić go do życia, więc zrobił mu nowe serce z błota. Szczeniak cudownie ożył, ale zaraz po tym, jak otworzył oczy, pogonił za Lü Dongbinem i ugryzł go, myśląc, że Lü Dongbin go zabił, zupełnie nieświadomy, że to on właśnie był jego wybawcą. „Pies” reprezentuje zatem niewdzięczną osobę. Legenda ta ma jeszcze inny wariant: 狗咬吕洞宾——不识好人心, 吕洞宾 jest jednym z ośmiu nieśmiertelnych czyli bogów. W legendzie 吕洞宾 nakarmił głodnego psa bułką (*baozi*, okrągłe ciasto z nadzieniem w środku), ale zamiast zyskać wdzięczność, został przez niego ugryziony. Ogólnie o roli zwierząt w chińskich *chengyu* interesująco pisze m.in. Jacoby (2017).

Drugie podejście zakłada odwrotny kierunek badań, onomazjologiczny, czyli wyjście od desygnatów i pojęć i dojście do znaków językowych, które je wyrażają. Punktem wyjścia są związki frazeologiczne uporządkowane w obu językach w kategorii tematyczne według swoich znaczeń frazeologicznych. Innymi słowy, interesuje nas ta siatka pojęć, która znajduje swój wyraz we frazeologii porównywanych języków. Wstępne analizy dowodzą, że prawdopodobnie najważniejszą i najliczniejszą kategorię pojęciową i tematyczną stanowią będą w obu językach frazeologizmy odnoszące się do człowieka, opisujące obrazowo językiem

figuracywnym jego wygląd, charakter i usposobienie, zwłaszcza wszelkie wady i przywary, oceniające jego postawy i zachowanie w różnych sytuacjach. Jest to kolejny dowód na antropocentryzm języków.

Porównywanie frazeologizmów polskich i chińskich w aspekcie pragmatycznym dotyczy sposobów ich używania w komunikacji językowej. Wymaga określenia zasięgu społecznego poszczególnych związków frazeologicznych, zdefiniowania ich wartości stylistycznej, ustalenia, czy należą do języka pisanego, czy do mówionego; ustalenia aktualnego stopnia ich żywotności i częstości użycia, a także wskazania tych różnych sytuacji, w których stanowią one adekwatne i oczekiwane językowe działanie. Opis pragmatyki jest wyzwaniem badawczym, ponieważ wymaga bezpośrednich obserwacji używanego współcześnie języka oraz ewentualnych badań ankietowych.

Ostatecznie pierwszym etapem w realizacji przedstawianego tu projektu z zakresu frazeologii porównawczej mogłaby być jakaś jedna wybrana domena kognitywna, spożytkowana we frazeologii w obu językach: polskim i chińskim. Dobrym wyborem może się okazać frazeologia animalistyczna. Zwierzęta w obu kulturach i językach mają swoje bogate reprezentacje językowe w słownictwie, frazeologii stałej i frazeologii łączliwej, a także w przysłowiach i tradycyjnych tekstach, także literackich. Uzupełniającym składnikiem analiz porównawczych mogłoby być badanie danych przyjęzykowych, tzn. symboliki zwierząt, tradycyjnych wierzeń i przesądów, ikonografii, a także współczesnych przekształceń i modyfikacji ich tradycyjnego językowego obrazu.

Bibliografia

- Andrzejczak P., 2022, *Frazeologizmy z komponentem świnią w języku polskim i chińskim*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 22, s. 42–55.
- Andrzejczak P., 2023, *Frazeologizmy z leksemem ‘królik’ i ‘zając’ oraz 兔 tù w leksyko-graphii polskiej i chińskiej*, „Przegląd Orientalistyczny”, z. 1–2, s. 17–30.
- Anusiewicz J., 1999, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, „Czerwona Seria» Instytutu Filologii Polskiej UMCS”, nr 12, Lublin.
- Chang J., 2024, „Pies we frazeologii polskiej i chińskiej – próba porównania”, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Renaty Przybylskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

- Jach M., 2019, „Obraz małżeństwa we frazeologii języka chińskiego”, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Joanny Grzybek na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Jacoby M., 2017, *Idiomy chińskie* chengyu z *dziela* Strategie walczących państw (Zhan-guo ce). *Od opowieści alegorycznych* (yuyan) *do współczesnych kontekstów*, „Azja-Pacyfik”, nr 20, s. 53–64.
- Koman G., 2022, „Obraz tygrysa w kulturze kraju Środka oraz związane z nim chińskie idiomy”, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Joanny Grzybek na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Lichoń Z., 2024, „Symbolika koloru białego i związane z nim chengyu”, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. Sebastiana Wielosza na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Liu J., 2022, „Nazwy barw i ich symbolika we frazeologii języka polskiego i chińskiego”, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. hab. Wiesława Stefańczyka na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Liu M., 2024, „Wybrane rośliny we frazeologii polskiej i chińskiej”, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Renaty Przybylskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Naruszewicz A., 2018, „Symbolika koloru czerwonego w języku i kulturze chińskiej”, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Joanny Grzybek na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Oleśkiewicz A., 2007, *Europa języków. Związki frazeologiczne o proveniencji biblijnej i antycznej w europejskiej wspólnocie słownikowej*, „Biblioteka Tradycji. Seria Druga”, nr 54, Kraków.
- Olszewska K., 2024, „Obraz królika w kulturze chińskiej i związane z nim idiomy”, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. Sebastiana Wielosza na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.
- Sroka A., Nowicka N., 2024, *Językowy obraz deszczu we frazeologii polskiej i chińskiej – analiza porównawcza*, „Językoznawstwo”, nr 1(20), s. 161–178, <https://doi.org/10.25312/j.5817>.
- Szerszunowicz J., 2010, *Kongruencja obrazowania związków frazeologicznych a ich ekwiwalencja językowa*, „Prace Językoznawcze”, nr 12, s. 207–223.

Netografia

- NKJP: Narodowy Korpus Języka Polskiego, [on-line:] <https://nkjp.pl> (dostęp: 30 IX 2024).
- Wielki słownik języka polskiego PAN, [on-line:] <https://wsjp.pl> (dostęp: 3 XII 2024.).

ABSTRAKT

Tematem artykułu jest przedstawienie projektu badawczego polegającego na porównaniu frazeologii polskiej i chińskiej w wybranych obszarach tematycznych. W tym celu autorka omawia podstawy teoretyczne projektu. Przypomina klasyfikacje związków frazeologicznych w obu językach oraz przedstawia na wybranych przykładach pięć różnych możliwych relacji między konfrontowanymi frazeologizmami: 1. Pełna zgodność na poziomie składu leksykalnego oraz znaczenia dosłownego i znaczenia frazeologicznego; 2. Zgodność znaczenia frazeologicznego przy częściowo różnym składzie leksykalnym porównywanych frazeologizmów; 3. Zgodność znaczenia frazeologicznego przy zupełnie różnym składzie leksykalnym i znaczeniu dosłownym; 4. Zgodność znaczenia dosłownego i częściowo składu leksykalnego przy zupełnie różnym znaczeniu frazeologicznym; 5. Brak ekwiwalentnych związków frazeologicznych zarówno na poziomie znaczenia dosłownego, jak i znaczenia frazeologicznego. Na koniec autorka postuluje podjęcie badań porównawczych nad frazeologią polską i chińską, poczynając od kategorii semantycznej ‘zwierzęta’.

Słowa kluczowe: frazeologia, język polski, język chiński, językowy obraz świata

MICHALINA KONIUK 

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

TRANSKRYPCJA ZNAKÓW CHIŃSKICH

Dzielo Polaków osiadłych w Harbinie w latach 1898–1948

Transcription of Chinese Characters – Accomplishment of Poles Living in Harbin between 1898 and 1948

This article presents the attempts to create a transcription of the Chinese language made by Poles living in Harbin between 1898 and 1948. The publication enriches the existing literature on the methods of romanisation of this language with the achievements of Polish Harbiners. This achievement has been preserved in the Harbin-based journal “Tygodnik Polski” (Polish Weekly), which is a valuable documentary source and at the same time the material that formed the research basis of the article. The aim of the paper is to analyse the transcription model proposed by the Polish Harbiners, and to show against this background the evolution of their approach to the Chinese language: from the initial negative attitudes, through the introduction of Mandarin Chinese language instruction into Polish schools in Harbin, to the creation of an individual transcription model, taking into account the characters of the Polish alphabet. The method of document analysis with a particular focus on the Harbin press was used to conduct the research. The results indicate that Polish Harbiners developed their own transcription system for Chinese and formulated rules for writing Chinese characters. The achievement of the Polish Harbiners constitutes a valuable contribution to the study of the romanisation of the Chinese language in a cultural and historical context.

Keywords: Polish transcription, Harbin magazine, “Tygodnik Polski”, Harbin, Chinese language, Chinese language transcription

Wstęp

Transkrypcja¹ standardowego języka chińskiego *Hanyu pinyin* została opracowana w 1956 r., zatwierdzona dwa lata później i wprowadzona do użytku w 1979 r. Na wniosek ONZ w 1981 r. *Hanyu pinyin* (w dalszej części artykułu będzie stosowana spopularyzowana nazwa – *pinyin*) został zaadaptowany jako jedyny i poprawny sposób romanizacji języka chińskiego (China.org, 2009). System ten miał służyć upowszechnieniu wymowy *putonghua* (普通话 oficjalny standard mówionego języka chińskiego), a także pomóc w nauce znaków pisma chińskiego (Chung 2013).

Zanim system *pinyin* został wprowadzony do powszechnego użytku, istniały inne metody transkrypcji znaków języka chińskiego. Jedną z pierwszych prób zapisu fonetycznego chińskich dźwięków był Wczesny System Misyjny (Early Missionary System, XVII–XIX w.) opracowany przez Matteo Ricciego, służący do przetłumaczenia Biblii na język chiński (ibid.).

System misjonarza był jednak niedokładny i w 1859 r. Thomas Wade i Herbert Giles opracowali nowy sposób romanizacji języka chińskiego, zwany Wade-Giles. Pierwotnie system ten został opracowany w celu ułatwienia nauki znaków języka chińskiego dla użytkowników języków zachodnich. Wade-Giles był dominującym sposobem romanizacji do lat 70. XX w., czyli do momentu wprowadzenia *pinyin* (ibid.). Romanizacja Thomasa Wade’a i Herberta Gilesa opierała się na wymowie, ale różniła się od *pinyin* reprezentacją dźwięków (np. dźwięki w *pinyin*ie takie jak *q*, *ch*, *j*, i *zh* w Wade-Giles są zapisane jako *ch* i *ch’*), a także symbolami, które wyrażają ten sam dźwięk (np. *tz* oraz *ts* przy pomocy *pinyin*u są zapisane jako *z*). Dodatkowe różnice występują także w zapisie tonów, które w Wade-Giles są oznaczone przy pomocy liczb zapisanych nad ostatnią literą sylaby (np. *tu*²) (Theobald 2011b). Co więcej, apostrof (') oznacza dźwięk z przydechem (np. *t’*). Najlepszym przykładem obrazującym różnice pomiędzy obecną transkrypcją znaków chińskich a systemem Wade-Giles jest zapis nazwy stolicy Chin: Pekin (北京), w *pinyin* Běijīng, a w Wade-Giles Pei³-ching¹ (Chang, Bonavia 2025).

Inną próbą transkrypcji języka chińskiego była transkrypcja używana w obrocie pocztowym, która weszła w życie pod koniec dynastii Qing (1636–1912). System ten był używany przez chińską administrację do zapisu nazw miejscowości w atlasach pocztowych i na znaczkach lub do zapisu adresów, a także był

¹ Transkrypcja to odtworzenie tekstu pisanego danym alfabetem przy użyciu innego alfabetu lub innych zasad ortograficznych (zob. Polański 1995: 564).

stosowany przez władze kolonialne. Transkrypcja została zatwierdzona na sesji plenarnej Cesarskiej Konferencji Pocztovej w 1906 r. (Lin 2001). Zapisy nazw miast w tym systemie znacząco różnią się od obecnego zapisu przy pomocy pinyinu, np. Chungking – pinyin: Chóngqīng (重庆), Tientsin – pinyin: Tiānjīn (天津) czy Soochow – pinyin: Sūzhōu (苏州) (Jacot-Guillarmod 1919: 15–17, 23–24).

W 1928 r. Zhao Yuanren opracował kolejną romanizację języka chińskiego opartą na alfabecie łacińskim zwaną Gwoyeu Romatzyh. Transkrypcja ta służyła w okresie Republiki Chińskiej (1912–1949) i do dzisiaj w pewnym stopniu jest wykorzystywana na Tajwanie. Gwoyeu Romatzyh został opracowany do oddania tonów w pisowni, bez użycia znaków diakrytycznych, np. 妈 (mā, 1. ton w pinyin) → mha (1. ton w Gwoyeu Romatzyh); 麻 (má, 2. ton w pinyin) → ma (2. ton w Gwoyeu Romatzyh); 马 (mǎ, 3. ton w pinyin) → maa (3. ton w Gwoyeu Romatzyh); 骂 (mà, 4. ton w pinyin) → mah (4. ton w Gwoyeu Romatzyh). Najsłabszym punktem tej romanizacji były zbyt skomplikowane reguły dotyczące oznaczenia tonów, przez co system ten jest bardzo trudny do opanowania. Prawdopodobnie dlatego system ten do transkrypcji języka chińskiego został wykorzystany w niewielu podręcznikach (Theobald 2011a).

W źródłach dokumentujących próby tworzenia transkrypcji nie odnotowano natomiast informacji o transkrypcji opracowanej przez Polaków zamieszkujących Harbin (miasto znajdujące się w północno-wschodniej części Chin) od końca XIX w. do przełomu lat 40. i 50. XX w. Podstawowym celem niniejszego artykułu jest analiza systemu odtworzonego przez autorkę tego opracowania na podstawie analizy harbińskiej prasy, w szczególności „Tygodnika Polskiego” (numery 9, 334, 504, 514, wydawane w latach 1928–1932). Wyekscerpowanie materiału z prasy harbińskiej umożliwiło zgromadzenie przykładów transkrypcji opracowanych przez Polaków w Harbinie, a następnie ich ocenę pod kątem językoznawczym. Zaprezentowane w publikacji fragmenty „Tygodnika Polskiego” są głównie autorstwa Aleksandra Macedońskiego (polski harbińczyk); to właśnie w jego tekstach można najlepiej zaobserwować użycie polskiego systemu transkrypcji języka chińskiego². Dodatkowym celem publikacji jest uzupełnienie istniejącej literatury dotyczącej metod romanizacji języka chińskiego o informacje nt. dokonań polskich harbińczyków. Przeprowadzone analizy oraz zaprezentowane wyniki stanowią oryginalny wkład autorki w badania nad tym zagadnieniem.

² Polski model transkrypcji języka chińskiego był stosowany także w innych tekstach publikowanych w „Tygodniku Polskim”, niestety w wielu przypadkach autorzy są nieznani, a artykuły Aleksandra Macedońskiego są najbogatsze w przykłady polskiego systemu transkrypcji.

„Tygodnik Polski” – źródło transkrypcji autorstwa polskich harbińczyków

W drugiej połowie XIX w. na terytorium Chin zaczęły tworzyć się zwarte skupiska polskiej diaspory. Zjawisko to nabrało szczególnego znaczenia po 1891 r., kiedy to rząd rosyjski rozpoczął budowę Kolei Wschodniochińskiej. Ze względu na korzystne warunki zatrudnienia projekt ten przyciągnął licznych europejskich inżynierów, spośród których największy odsetek stanowili Polacy. Budowa kolei przyczyniła się do wzrostu liczebności Polaków w Harbinie. Według badań Włodzimierza Syzdka i Edwarda Kajdańskiego Polacy mogli stanowić nawet 80% personelu inżynierskiego zaangażowanego w tę inwestycję (Syzdek 1988, za: Cabanowski 1993: 12). Z uwagi na znaczną liczbę Polaków zamieszkujących Harbin rozwijały się tam i były kultywowane elementy polskiej kultury, w tym prasa. W 1925 r. na terenie Mandżurii wydawanych było aż 19 polskojęzycznych czasopism, które odgrywały istotną rolę jako źródło informacji dla lokalnej społeczności (Michalewicz 2020: 166) – dostarczały wiadomości na temat bieżącej sytuacji politycznej oraz życia na obszarze Mandżurii i Chin (Koniuk 2024)



Ilustracja 1. Strona tytułowa czasopisma „Tygodnik Polski”, 7 X 1928, nr 334

Najdłużej wydawanym polskim czasopismem w regionie Harbinu był „Tygodnik Polski”³, ukazujący się w latach 1922–1940, który stanowił cenne źródło dokumentujące życie Polonii. Założycielem, a także wydawcą czasopisma był ksiądz Władysław Ostrowski (Wierzbicki 2019: 165).

„Tygodnik Polski” miał charakter narodowo-religijny i ukazywał się w każdą niedzielę. Było to czasopismo o niewielkiej objętości (zazwyczaj cztery strony), zawierające liczne informacje dotyczące życia Kościoła katolickiego, m.in. w rubryce „Kalendarz kościelny”. Oprócz treści religijnych publikowano także wiadomości ze świata oraz z Polski, a sekcja „Kronika miejscowa” przedstawiała życie Polonii harbińskiej (Michalewicz 2020: 168).

1. Język chiński w szkołach harbińskich

Analiza publikacji zamieszczanych na łamach „Tygodnika Polskiego” pozwala na śledzenie m.in. stosunku polskiej społeczności do języka i kultury chińskiej. W początkowych numerach czasopisma zauważalne były treści o charakterze nacjonalistycznym, nawołujące m.in. do ochrony polskich dzieci przed wynarodowieniem oraz podkreślające odmiennność i obcość kultury chińskiej, jak w poniższym fragmencie pochodzącym z Kroniki miejskiej „Tygodnika Polskiego”.

RODACY! Popierajcie „TYGODNIK POLSKI” jedyne pismo polskie w Azji. [...] Jeżeli nawet ktokolwiek nie czytuje naszego „TYGODNIKA POLSKIEGO”, gdyż prenumeruje inne czasopisma polskie z kraju, albo też treść naszego pisma jemu się nie podoba, to powinien pomyśleć [...] „TYGODNIK” jest jedynym⁴ źródłem Polskości i jedynym bodźcem, wstrzymującym od wynarodowienia się i od przejęcia obcej kultury! (Kronika miejska 1925: 4)

Zaledwie trzy lata po rozpoczęciu wydawania „Tygodnika Polskiego” ukazała się na jego łamach utrzymana w optymistycznym tonie informacja o planowanym wprowadzeniu obowiązkowej nauki języka chińskiego w gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza:

³ *Sibir i wielikaja sibirskaja żeleznaja doroga z prilożeniem karty Sibiri*, S. Petersburg 1893, s. 277–309, za: A. Winiarz, *Książka polska w koloniach polskich na Dalekim Wschodzie 1897–1949*, „Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1994, z. 5, s. 57.

⁴ We wszystkich cytatach pochodzących z „Tygodnika Polskiego” została zachowana oryginalna pisownia.

Z radością konstatujemy że w gimnazjum im. H. Sienkiewicza został wprowadzony, jako obowiązkowy przedmiot nauczania, język chiński. W bieżącym roku szkolnym język chiński wykładany będzie w klasach 2-j, 3-j, 4-j i 5-j w liczbie 15 godzin tygodniowo we wszystkich klasach. Wykłada nauczyciel-Chińczyk. Młodzież nasza będzie mogła od ławy szkolnej zapoznać się z ludźmi tego kraju, w którym mieszka; znajomość języka chińskiego pozwoli młodzieży stać się pożytecznym łącznikiem między Chinami a Polską (Kronika miejska 1929: 4).

2. Polski model transkrypcji języka chińskiego

Od momentu wprowadzenia nauki języka chińskiego jako obowiązkowego w szkołach harbińskich w „Tygodniku” zaczęły pojawiać się artykuły, które podejmowały kwestie związane z językiem chińskim, m.in. z wyborem najodpowiedniejszego języka europejskiego, który posłużyłby do transkrypcji języka Państwa Środka.

Gdyby chciano europejskim, t.j. łacińskim alfabetem oddać wyrazy chińskie, to jeszcze jedno nastroczyłoby się zagadnienie: jakiego narodu zastosować pisownię; ponieważ ani jeden niezdolny jest oddać na piśmie wszystkich brzmień chińskich. Transkrypcja angielska, najczęściej w praktyce stosowana, nie wyraża mianowicie, przydechu mocnego, naszego *ch*, którego w chińskich jest bardzo wiele. Podobnie francuska. Zato we francuskim istnieje możliwość wyrażania samogłosek nosowych: *a, e, o*; my mamy tylko *o i e* nosowe; angielski najlepiej pod tym względem stoi, bo przez dodane *ng*, (niewymawianego) po *a, e, i, o, u*; może każdej z nich nadać odcień nosowy. Tego zaś nie osiągnie transkrypcja niemiecka i rosyjska wcale. Ani jeden z języków romańskich i anglo-saksońskich nie da czytelnikowi pojęcia o samogłosce *y*; my ją posiadamy, ale nie jesteśmy zdolni jej nosować. Pisownia rosyjska posiada *y*, ale zato ani jednej samogłoski nosowej. Spółgłoski syczące – to specjalność języka polskiego, takich jak *dz, dż*, język niemiecki nie wyobrazi wcale, francuski, rosyjski, angielski – niedoskonałe. A język chiński posiada właśnie wszystkie te brakujące dźwięki (Wierzejski 1931: 2).

Polski alfabet był zatem rozważany jako potencjalne narzędzie do zapisu dźwięków języka chińskiego. Polscy harbińczycy, nie ograniczając się jedynie do teoretycznych rozważań na temat najlepszego systemu transkrypcyjnego, podjęli decyzję o praktycznym zastosowaniu języka polskiego do zapisu dźwięków chińskich. W efekcie w „Tygodniku” pojawiły się liczne przykłady transkrypcji języka chińskiego przy użyciu polskiego alfabetu.

Teraz co do struktury nazwisk i imion chińskich. W tej kwestji przedsiębrałem już pewne badania. Nazwiska chińskie bywają najczęściej jednosylabowe np. **Dżan**, **Dżou** itp.; rzadziej dwusylabowe np.: **Sy-ma**, **Dżu-ge**. Powyżej wymienione hieroglify – nazwiska mają specjalne znaczenia jak np.: „**Ma**” – koń, „**Dżan**” – rosnąć, „**Sy-ma**” – strzegący konia. Piszą się one zwykle razem z dwusylabowym imieniem (np.: nazwisko słynnego generała chińskiego – **Ma Dżań-szania**). Znajomi przy rozmowie używają samego tylko nazwiska bez imienia. Często do nazwiska (mężczyzn) dodaje się wyraz „**siań-szen**” – pan, mówiąc więc „**Ma-siań-szen**”; gdy się zwraca do kobiet-mężatek, należy wymienić nie tylko nazwisko jej męża lecz również i ojca, dodając do tego „**szy**” – co oznacza: nazwisko, ród. Do żony **Suń Jat-sena** należałoby zwrócić się tak: **Suń Sun-szy** (**Suń** z rodziny Sunów). Do córki **Suń Jat-sena** – panny powiedzielibyśmy: **Suń niuj-szy** – panna Suń. Nazwiska chińskie, podobnie jak i imiona mogą być jednosylabowe lub dwusylabowe. Obok dwusylabowego nazwiska może być dwusylabowe imię (np. **Dżu-ge Dżuń-siuń**) i odwrotnie; zarówno imię, jak i nazwisko mogą być jednosylabowe np.: **Si Czen**, **Tu Fu**. Nazwiska (tu należy roz. i nazw. i imię) piszemy w ten sposób, że nazwisko właściwe piszemy dużą literą i imię również, przyczem drugą część nazwiska lub imienia łączy się z pierwszą przy pomocy myślnika (drugą część pisze się małą literą) (Macedoński 1932a: 3).

Powyższy fragment pochodzi z artykułu pt. *Nazwiska i imiona chińskie*, opublikowanego w „Tygodniku Polskim” w 1932 r. Autorem tekstu jest Aleksander Macedoński (harbińczyk), który szczegółowo omawia w nim zasady tworzenia i używania chińskich imion oraz nazwisk. Autor zwraca uwagę, że zarówno nazwiska, jak i imiona w języku chińskim są zazwyczaj jednosylabowe. To kolejny (zob. poprzedni cytat) przykład wypowiedzi świadczącej o świadomości metajęzykowej redaktora „Tygodnika Polskiego”, bez której zaproponowanie oryginalnego systemu transkrypcji chińskich znaków nie byłoby możliwe. Tekst podejmuje również kwestie języka formalnego, w tym zasady zwracania się do mężczyzn – zarówno w sytuacjach, gdy nie znamy danej osoby, jak i w relacjach towarzyskich. Aleksander Macedoński analizuje także odpowiednie formy zwracania się do mężatek oraz kobiet niezamężnych, ukazując kulturowe i językowe aspekty grzeczności językowej w Chinach. Artykuł stanowi cenne źródło wiedzy na temat chińskich zwyczajów językowych. Co jednak jest najważniejsze, w podanym fragmencie można już zauważyć pierwsze próby transkrypcji polskiej. Tabela 1 przedstawia wyrazy zaczerpnięte z wcześniej przytoczonego fragmentu. Zostały one porównane z obecnym zapisem pinyin.

POLSKA TRANSKRYPCJA	HANYU PINYIN	ZNAK CHIŃSKI	ZNACZENIE SŁOWA
Dżan	Zhāng	张	nazwisko chińskie
Dżou	Zhōu	周	nazwisko chińskie
Sy-ma	Sīmǎ	司马	nazwisko chińskie
Siań-szen	Xiānshēng	先生	pan
Szy	Shí	石	nazwisko
Niuj	Nǚ	女	kobieta
Suń Jat-sen	Sun Zhongshan	孙中山	Sun Jat-sen

Tabela 1. Przykładowe transkrypcje wyrazów chińskich (źródło: oprac. własne na podstawie: „Tygodnik Polski” 1932, nr 504)

Zapis fonetyczny chińskich dźwięków w transkrypcji polskich harbińczyków rzeczywiście opiera się na polskim alfabecie. Przykład dźwięku ‘zh’, który w pinyinie oznacza spółgłoskę czytaną jako ‘dż’, jest zapisany w sposób odpowiadający fonetyce polskiej – jako ‘dż’ (np. *Dżan*, *Dżou*), czyli polscy harbińczycy dokładnie tak jak słyszeli dany wyraz, tak przy pomocy spółgłosek polskich go zapisali. Kolejną kwestią jest zapis słowa ‘pan’ *siań-szen*. Zapis ten różni się od obecnie poprawnej wersji (*xiansheng*), jest natomiast bardzo zbliżony do wersji czytanej *sienszen*. Harbińczycy ‘x’ w dzisiejszym zapisie pinyin zapisali jako ‘si’, czyli tak, jak to się czyta oraz jak słyszeli, a także nie zapisali na końcu słowa spółgłoski ‘g’; litera ta występuje tylko w złożeniach ‘ng’ i czyta się ją jak tylnojęzykowe ‘ŋ’. Dokładnie to samo zrobili w zapisie chińskiego nazwiska *Zhang* (czytanego *Dżan*). Harbińczycy zapisali nazwisko, korzystając z polskiego ‘dż’ – *Dżan*, a także ponownie bez spółgłoski ‘g’ na końcu. W przypadku zapisu słowa *nü* (czytanego jako *niu*), oznaczającego ‘kobietę’, polscy harbińczycy zmierzali się z problemem oddania dźwięku reprezentowanego w pinyinie przez znak diakrytyczny ‘ü’, który nie występuje w języku polskim. W odpowiedzi na tę trudność zdecydowali się zapisać to słowo jako *niu**j*. Taki zapis, chociaż nieprecyzyjny, odzwierciedla fonetyczne brzmienie wyrazu. Decyzja o dodaniu ‘j’ na końcu słowa mogła wynikać z próby uchwycenia subtelnej zmiany artykulacyjnej, czyli oddania trzeciego tonu w wyrazie *nü*. W podanych przykładach można zauważyć, że transkrypcja zaproponowana przez polskich harbińczyków nie objęła jednak oznaczania tonów.

W badanym czasopiśmie można znaleźć więcej przykładów prób transkrypcji wyrazów chińskich. Kilka z nich znajduje się w tekście z 1932 r. pt. *Uwagi o transkrypcji wyrazów chińskich. Odpowiedź na list anonimowy „czytelnika”*

z Warszawy. Autor artykułu, ponownie Aleksander Macedoński, w swojej publikacji szczegółowo wyjaśnia, dlaczego opracowana przez polskich harbińczyków transkrypcja języka chińskiego jest prawidłowa. Nie zgadza się on z zarzutami czytelnika z Polski, wskazując na błędne założenia krytyki oraz na to, że jego podejście opiera się na lingwistycznych analizach i praktycznej znajomości języka chińskiego.

Najpierw co do transkrypcji. [...] dziwi mnie zapytanie Autora listu: – Które narzecze Chin wymawia znaki 人, 天 i 纸, jako **żeń**, **tiań** (używam **tjań**) i **czzi** (niestety, w tym wypadku należy pisać **dży** z końcówką samogłoskowa ⟨y⟩, a nie ⟨i⟩)? Przecież każdy, nawet początkujący sinolog, dobrze wie, że to jest północno-mandaryńskie (pekińskie) narzecze, oficjalnie przyjęte w większej części Chin [...]. Co do wymowy tych znaków wielokrotnie nadarza się cudzoziemcom, [...] porozumiewać się z Chińczykami [...] używając między innymi wyrazów: **żeń**, **tjań** i **dży**, wymawiają je zupełnie tak samo, jak tu napisano. W wymowie tych cudzoziemców te wyrazy brzmiały prawie tak samo, jak i u Chińczyków. Nie jest to moje osobiste zdanie, lecz to poświadczili sami Chińczycy. [...] Teraz co do wymowy 钱 **cjań** i 甚 **szeń**. *«Czytelnik»* sądzi, że w tym wypadku wcale nie słyszy się samogłoski nosowej (ą lub ę), lecz zwyczajne spółgłoskowe ⟨n⟩. Radzi więc on pisać „**cjen**” lecz nie „**ciań**”, „**szen**” lecz nie „**szeń**”. Muszę jednak wskazać, że właśnie, jeżeli wyraz chiński ma końcową spółgłoskę ⟨n⟩, którą się nie wymawia nosowo, to jak już zaznaczyłem powyżej, brzmi ona tu miękko, nieco tylko twardziej od polskiego ⟨ń⟩. Dlatego też piszę i wymawiam: **cjań** i **szeń**. [...] Chińczycy wymawiają hieroglif 王 nie „**wong**”, lecz „**wan**”. [...] Autor zakończył swój list radą dla studentów w Charbinie, aby lepiej studiowali j. chiński. Dziękuję za radę, lecz ze swojej strony mogę Autorowi usilnie poradzić toż samo, chociażby z tego względu, że Sz. Autor reprezentuje zapewne w Polsce siebie jako charbińczyka, znawcę j. chińskiego, co sądząc z listu, nie zupełnie jest pochlebającym dla Polaków rzeczywiście pracujących nad językiem chińskim w Charbinie i w ogóle w Chinach (Macedoński 1932b: 3–4).

W przytoczonym fragmencie można dostrzec kolejne przykłady polskiej transkrypcji języka chińskiego, które zostały zaprezentowane poniżej w tabeli 2. Co istotne, autor artykułu obszernie uzasadnia reguły zastosowanego systemu zapisu znaków chińskich przy użyciu polskiego alfabetu. Jednym z przykładów jest reguła, zgodnie z którą chińskie słowa kończące się na spółgłoskę ‘n’, ale niewymawianą nosowo, mają w transkrypcji końcówkę zapisaną jako ‘ń’. Ta zmiana wynika z konieczności oddania miękkiego brzmienia końcowej spółgłoski.

Aleksander Macedoński podkreśla również, że polska transkrypcja wiernie odzwierciedla chińską wymowę, co sprawia, że osoby posługujące się tym systemem są rozumiane przez Chińczyków. Co więcej, sami Chińczycy, według autora, potwierdzają skuteczność i zgodność tego systemu z rzeczywistym brzmieniem ich języka.

POLSKA TRANSKRYPCJA	HANYU PINYIN	ZNAK CHIŃSKI	ZNACZENIE SŁOWA
Żeń	Rén	人	człowiek
Tjań	Tiān	天	niebo
Dży	Zhǐ	纸	papier
Cjań	Qíán	钱	pieniądze
Szeń	Shèn	甚	pytanie: co?
Wan	Wáng	王	król

Tabela 2. Przykładowe transkrypcje wyrazów chińskich (źródło: oprac. własne na podstawie: „Tygodnik Polski” 1932, nr 514)

Powyższe przykłady, zaprezentowane w tabeli 2, ilustrują kolejne próby transkrypcji znaków chińskich. Jednym z pierwszych jest zapis słowa znaczącego ‘człowiek’ (*ren*) jako *żeń*. Zapis ten może wynikać z przybliżonej wymowy spółgłoski ‘r’ – w języku chińskim najczęściej wymowa ta jest porównywana do amerykańskiego ‘r’ lub polskiego ‘ż’. Z tego względu zapis przez ‘ż’ jest zgodny z wymową chińską. Kolejnym przykładem jest słowo oznaczające ‘niebo’ (*tian*), które w systemie polskim zostało zapisane jako *tjań*. Metoda ta nie różni się więc tak bardzo od obecnego zapisu, harbińczycy wyraz ten zapisywali przez ‘j’, a nie przez ‘i’. Szczególnie interesujący jest zapis słowa oznaczającego ‘pieniądze’ – w pinyinie zapisane jako *qian*, czytane *cien*, harbińczycy natomiast zdecydowali się na zapis *cjań*. Ostatecznie, współczesny zapis przy pomocy litery ‘q’ wynika z przyjętych standardów pinyinu. Następną kwestią jest zapis słowa ‘papier’. Obecnie przy pomocy pinyinu słowo to jest zapisane *zhi*, a czytane jako *dży*, harbińczycy zaś zapisali je zgodnie z jego wymową, wybrawszy transkrypcję *dży*.

Czasopismo „Tygodnik Polski” nie ograniczało się wyłącznie do omawiania zagadnień językowych. Poruszało także kwestie kultury chińskiej. W gazecie można było natrafić na teksty przybliżające polskiemu czytelnikowi m.in. istotę chińskich świąt czy obyczajów. Przykładem takiego artykułu jest tekst pt. *Święto Jesieni*, opublikowany w części *Biuletyn nr 9 Polskiego Koła Akademickiego Badania Chin* w 1930 r. Autor, ponownie Macedoński, przedstawił czytelnikom

tę uroczystość. Co więcej, w podanym fragmencie można znaleźć kolejne próby transkrypcji znaków chińskich.

„**Dżun-ciu-dzie**” (święto połowy jesieni) czyli inaczej „**Ba-jue-dzie**” (święto 8-go księżycy) można zaliczyć do trzech największych świąt chińskich. Święto jesieni w bieżącym roku przypadło 6-go października (czyli według księżycowego kalendarza „**Iń-li**” 15 dnia 8-go miesiąca). [...] Święto jesieni jest świętem księżycy [...]. Z tego powodu często napotykamy w świątyniach chińskich obraz bogini księżycy [...]. Ta piękna bogini nazywa się **Czan-E**. [...] Oprócz bogini i zająca na księżycu mieszkają jeszcze dwie istoty: żaba i mistyczny „**Jue-lao**”, „Starzec na księżycu”, do którego mają wielkie zaufanie Chinki. [...] Jarzyny i owoce kupuje się na te święta koniecznie tylko okrągłej formy ażeby jak i „**jue-bin**” były podobne do pełni księżycy. [...] Tylko kobiety i dzieci biorą udział w składaniu ofiar [...], bo księżyc – „**Iń**” jest uosobieniem żeńskiego pierwiastka (Macedoński 1930: 3).

Można zatem zauważyć, że polska transkrypcja języka chińskiego nie pełniła wyłącznie funkcji językowej, lecz była szeroko wykorzystywana także w celach popularyzacji kultury chińskiej. Tabela 3 przedstawia przykłady prób transkrypcji w wyżej zamieszczonym tekście.

POLSKA TRANSKRYPCJA	HANYU PINYIN	ZNAK CHIŃSKI	ZNACZENIE SŁOWA
Dżun-ciu-dzie	Zhōngqiū Jié	中秋节	Święto Środka Jesieni
Ba-jue-dzie	Bāyuè Jié	八月节	Święto Środka Jesieni (15. dzień 8. miesiąca księżycowego)
Iń-li	Yīnlì	阴历	kalendarz księżycowy
Czan-E	Cháng'é	嫦娥	bogini Księżycy
Jue-lao	Yuè lǎo	月老	Yue Lao (mędrzec mieszkający na księżycu)
Jue-bin	Yuèbǐng	月饼	ciastka księżycowe

POLSKA TRANSKRYPCJA	HANYU PINYIN	ZNAK CHIŃSKI	ZNACZENIE SŁOWA
Iń	Yīn	阴	pierwiastek <i>yīn</i> , księżyc

Tabela 3. Przykładowa transkrypcja wyrazów chińskich (źródło: oprac. własne na podstawie: „Tygodnik Polski” 1930, nr 9)

Pierwsze dwa wyrazy przedstawione w tabeli odnoszą się do Święta Środka Jesieni. Pierwsza z nazw, zapisana za pomocą transkrypcji polskiej jako *Dżun-ciu-dzie*, wykazuje istotne różnice względem współczesnego zapisu w systemie pinyin – *Zhōngqiūjié* (wym. *dżun cioł dzie*). W zakresie wymowy różnice te nie są jednak tak duże, ponieważ tak jak to było we wcześniejszych przykładach, dźwięk ‘zh’ był zapisany przez ‘dż’, a kończąca sylabę spółgłoska tylnojęzykowa ‘ng’ (ŋ) zredukowana została do ‘n’. Z kolei druga część transkrypcji, słowo *ciu*, które oznacza ‘jesień’, różni się od standardowego pinyin *qiu*, ale także od wymowy *ciół*. Różnice te dotyczą głównie zapisu, podczas gdy wymowa mogła być zbliżona, ponieważ nie wiadomo, jak dokładnie Polacy wymawiali dane słowo. Dodatkowo w tekście czasopisma tylko jeden wyraz zawiera polski znak ‘Ź’ – *Jue-lao* (zaprezentowany w tabeli 3), który w transkrypcji jest niepoprawny. W wymowie *Yue Lao* nie występuje dźwięk odpowiadający polskiemu ‘Ź’. Druga nazwa święta, zapisana w transkrypcji jako *Ba-jue-dzie*, bardzo dobrze odzwierciedla to, w jaki sposób powinno się wymówić to słowo.

Warto zauważyć, że zapis określenia ‘kalendarz księżycowy’ jako *Iń-li* jest interesującym przypadkiem. Obecna transkrypcja pinyin to *Yīnli* (wym. *jinli*). Można więc stwierdzić, że zapis ten jest niepoprawny, ponieważ pierwsza część słowa, *Iń*, nie pokrywa się z wymową danego słowa. Co ciekawe, nie jest to jedyny przypadek, w którym w transkrypcji chińskich wyrazów pojawia się łącznik oddzielający poszczególne elementy fonetyczne (takie sytuacje były już m.in. *Sy-ma*, *siań-szen*, *Dżun-ciu-dzie*). Najprawdopodobniej łącznik w takich przypadkach miał na celu rozdzielenie znaków chińskich w obrębie jednego wyrazu, co ułatwiało jego zrozumienie obcokrajowcom. Co więcej, w języku chińskim nie stosuje się spacji między znakami, co mogło być problematyczne dla Polaków. Ze względu na to harbińczycy postanowili dodać łącznik, jako znak oddzielający (w wymowie) sylaby w danym wyrazie, a jednocześnie pokazywali, że jest to pełne słowo, np. składające się z trzech znaków, jak ma to miejsce w wyrazie *Dżun-ciu-dzie*.

Kolejną kwestię dyskusyjną stanowi zapis imienia bogini Księżycy, które w polskiej transkrypcji przyjmuje formę *Czan-E* (pinyin *Chāng’e*, wym. *Czāne*).

Podobnie jak było to w poprzednich przypadkach zaprezentowanych w artykule, w zapisie tego imienia polscy harbińscy także pominęli literę ‘g’ na końcu wyrazu. Ponadto zapis imienia przez ‘cz’ zamiast ‘ch’ wynika z fonetycznego odwzorowania chińskiego dźwięku, ponieważ w pinyinie ‘ch’, wymawia się jako ‘cz’.

Z kolei w przypadku ‘ciasteczek księżycowych’, czyli pinyin *Yuebing* (wymowa: *juebiŋ*), rzeczywiście zapis transkrypcji doskonale odwzorowuje wymowę tego słowa. Warto zwrócić uwagę, że zapis ‘y’ w pinyin odpowiada dźwiękowi ‘j’ w polskim alfabecie. W związku z tym Polacy, słysząc dźwięk ‘j’, zapisywali go zgodnie z polską normą ortograficzną i używali ‘j’ zamiast ‘y’.

Zaprezentowane przykłady świadczą o tym, że polska transkrypcja dążyła do jak najdokładniejszego odwzorowania wymowy chińskich słów przy zachowaniu zasad fonetyki polskiego alfabetu.

3. Zasady zapisu polskiego modelu transkrypcji

Na podstawie wcześniej przytoczonych fragmentów „Tygodnika Polskiego” można wywnioskować kilka reguł, którymi kierowali się polscy harbińscy podczas zapisu znaków chińskich za pomocą transkrypcji fonetycznej. Zasady te przedstawia tabela 4. Należy jednak zaznaczyć, że mieszkańcy Harbinu nie podjęli próby oznaczenia tonów w swojej transkrypcji, ale mimo to porozumiewali się z Chińczykami w języku chińskim (Macedoński 1932b: 4).

ZAPIS PINYIN	ZAPIS W POLSKIEJ TRANSKRYPCJI	PRZYKŁAD PINYIN VS. TRANSKRYPCJA POLSKA
X	Si	xiansheng – sień-szen
Ch	Cz	Chang’e – Czan-E
Sh	Sz	shen – szeń
Zh	Dż	zhi – dży
Y	J	yue – jue
Yi	I	yin – iń
Ji	Dzi	jie – dzie
Q	Cj	qian – cjań
R	Ż	ren – żeń
Ti	Tj	tian – tjań
Ü	Iuj	nǚ – niuj
Si	Sy	sima – Sy-ma

ZAPIS PINYIN	ZAPIS W POLSKIEJ TRANSKRYPCJI	PRZYKŁAD PINYIN VS. TRANSKRYPCJA POLSKA
Ng (na końcu znaku, tylnojęzykowe ŋ)	N	wang – wan
N (na końcu znaku)	Ń	yinli – Iń-li
Brak rozdzielania znaków podczas zapisu lub rozdzielanie znaków przy pomocy spacji	Rozdzielanie znaków przy pomocy myślnika	Xi Jinping / Chengdu / Bayue Jie vs. Ba-jue-dzie / Dzun-ciu-dzie / Jue-bin

Tabela 4. Zasady polskiej transkrypcji (źródło: oprac. własne na podstawie: „Tygodnik Polski” 1930, nr 9; 1932, nr 514)

Podsumowanie

W literaturze udokumentowanych jest kilka prób opracowania transkrypcji znaków chińskich. Jak dotąd nie zwrócono jednak uwagi na to, że pod koniec XIX w. funkcjonowała transkrypcja opracowana przez Polaków zamieszkujących Harbin, ułatwiająca ich komunikację z lokalną ludnością i poznanie jej kultury. Fakt funkcjonowania tej transkrypcji został udokumentowany w najdłużej wydawanym polskim czasopiśmie na terenie Mandżurii, „Tygodniku Polskim”. Czasopismo to jest istotnym źródłem wiedzy o życiu Polonii harbińskiej i stanowi cenne świadectwo jej stosunku do języka i kultury chińskiej. Dzięki analizie materiałów zawartych w „Tygodniku Polskim” możliwe jest śledzenie ewolucji postaw Polaków mieszkających w Harbinie, począwszy od tych nacjonalistycznych, które skłaniały ich do odseparowania się od obcej kultury chińskiej, poprzez naukę języka chińskiego, aż po stworzenie własnej, autorskiej transkrypcji języka mandaryńskiego.

Fragmenty artykułów zamieszczonych w „Tygodniku Polskim” stanowią dokumentację zasad odwzorowywania znaków chińskich za pomocą liter polskiego alfabetu. Metoda opracowana przez Polaków w Harbinie okazuje się bardzo praktyczna, ponieważ jest intuicyjna i wykorzystuje podobieństwa realizacji dźwięków. Zastosowanie polskiego alfabetu do zapisu fonetycznego chińskich znaków (takich jak zapis ‘zh’ jako ‘dż’, ‘ch’ jako ‘cz’ oraz ‘r’ jako ‘ż’) stanowi interesujący wkład w rozwój systemów transkrypcyjnych języka chińskiego. Co więcej, polscy harbińczycy precyzyjnie wyjaśniali zasady pisowni, takie jak zasady użycia

literę ‘ń’ na końcu wyrazów, czy też uzasadniali brak ‘g’ na końcu niektórych słów⁵. Warto zaznaczyć, że Polacy w swojej transkrypcji zrezygnowali z oznaczania tonów, co stanowi istotną różnicę w porównaniu z powszechnie stosowanym systemem Hanyu pinyin. Pomimo braku oznaczeń tonów z zamieszczonych w „Tygodniku Polskim” komentarzy A. Macedońskiego, autora i propagatora używania transkrypcji, wynika, że Polacy nie mieli trudności w porozumiewaniu się z Chińczykami.

Przedstawiona w artykule transkrypcja jest niewątpliwie spójnym systemem odwzorowywania znaków chińskich, a zarazem wartościowym świadectwem polsko-chińskich kontaktów językowych. To niezaprzeczalne osiągnięcie Polaków mieszkających w Harbinie dotychczas nie było szeroko znane, zasługuje zatem na uwagę i dokumentację w opracowaniach naukowych.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Kronika miejska, 1925, „Tygodnik Polski”, Harbin, 16 VIII 1925, nr 176, s. 4.
Kronika miejska, 1929, „Tygodnik Polski”, Harbin, 3 XI 1929, nr 390, s. 4.
Macedoński A., 1930, *Święto Jesieni*, „Tygodnik Polski”, 26 X 1930, R. 9, nr 9, s. 3.
Macedoński A., 1932a, *Nazwiska i imiona*, „Tygodnik Polski”, 17 I 1932, R. 10, nr 504, s. 3.
Macedoński A., 1932b, *Uwagi o transkrypcji wyrazów chińskich*, „Tygodnik Polski”, 27 III 1932, R. 10, nr 514, s. 3–4.
Wierzejski R., 1931, *Hieroglify czy alfabet? Zagadka chińskiego pisma*, „Tygodnik Polski”, 28 VI 1931, nr 475, s. 2.

Literatura przedmiotu

- Cabanowski M., 1993, *Tajemnice Mandżurii. Polacy w Harbinie*, „Polacy na Obczyźnie”, Warszawa.
Jacot-Guillarmod C., 1919, *China Postal Album: Showing the Postal Establishments and Postal Routes in Each Province*, Beijing.
Kim Y.D., 2010, *Życie kulturalne Polaków w Mandżurii w latach 1897–1947*, „Post-scriptum Polonistyczne”, nr 2(6), s. 117–142.

⁵ Polscy harbińczycy podczas tworzenia swojego systemu transkrypcji języka chińskiego inspirowali się rosyjską transkrypcją. Dzisiejsze ‘n’ w pinyinie Polacy transkrybowali za Rosjanami jako ‘ń’, ‘ng’ natomiast jako ‘n’, np. *юэбин* – *jue-bin* (ciastko książkowe).

- Koniuk M., 2024, *Kontakty językowe w Polonii harbińskiej w latach 1898–1949*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 26, s. 131–144.
- Michalewicz K., 2020, *Wybrane aspekty działalności Polonii harbińskiej w latach 1931–1937 w świetle prasy polonijnej*: „Dalekiego Wschodu”, „Listów Harbińskich”, „Tygodnika Polskiego” oraz „Kwartalnika Wschód”, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 1(175), s. 161–185.
- Polański K., 1995, *Transkrypcja*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, s. 564.
- Wierzbicki P., 2019, „Tygodnik Polski” (Harbin 1922–1942) jako źródło do dziejów polskiej emigracji w Chinach, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie”, R. 64, s. 161–185.
- Winiarz A., 1994, *Książka polska w koloniach polskich na Dalekim Wschodzie 1897–1949*, „Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich”, s. 57–69.

Netografia

- Chang S.D., Bonavia D.M., 2025, *Beijing – National Capital, China*, [on-line:] <https://www.britannica.com/place/Beijing> (dostęp: 8 I 2025).
- China.org, 2009, *Father of Pinyin*, [on-line:] http://www.china.org.cn/books&magazines/2009-03/26/content_17504026.htm (dostęp: 6 I 2025).
- Chung K.S., 2013, *Wade–Giles Romanization System*, National Taiwan University, [on-line:] <https://homepage.ntu.edu.tw/~karchung/Karen/RoutledgeChinLangch42KSCWadeGiles795to815.pdf> (dostęp: 8 I 2025).
- Lin I-H., 2001, *A Brief History of Chinese Romanization Systems*, [on-line:] <https://www.taiwan-panorama.com/en/> (dostęp: 10 I 2025).
- Pietruszewska A., 2007, *Alfabetyzacja w Chińskiej Republice Ludowej [1]*, [on-line:] <https://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5289> (dostęp: 6 I 2025).
- Theobald U., 2011a, *The Gwoyeu Romatzyh 国语罗马字 Transcription System*, China Knowledge, [on-line:] <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Script/gwoyeu.html> (dostęp: 8 I 2025).
- Theobald U., 2011b, *The Wade-Giles Transcription System*, China Knowledge, [on-line:] <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Script/wadegiles.html> (dostęp: 8 I 2025).

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono historię prób stworzenia transkrypcji języka chińskiego podejmowanych przez Polaków zamieszkujących Harbin w latach 1898–1948. Publikacja ta wzbogaca istniejącą literaturę dotyczącą metod romanizacji tego języka o osiągnięcia polskich harbińczyków. Dokonanie to zostało zachowane w harbińskim czasopiśmie

„Tygodnik Polski”, które stanowi cenne źródło dokumentujące, a zarazem materiał, który stał się podstawą badawczą artykułu. Celem opracowania jest analiza modelu transkrypcji zaproponowanego przez polskich harbińczyków, a także ukazanie na tym tle ewolucji ich podejścia do języka chińskiego: od początkowych postaw negatywnych, przez wprowadzenie nauki języka mandaryńskiego do polskich szkół w Harbinie, aż po stworzenie indywidualnego modelu transkrypcji, uwzględniającego znaki polskiego alfabetu. Do przeprowadzenia badań została wykorzystana metoda analizy dokumentów ze szczególnym uwzględnieniem prasy harbińskiej. Wyniki wskazują, że polscy harbińczycy opracowali własny system transkrypcji języka chińskiego i sformułowali reguły dotyczące zapisu znaków chińskich. Osiągnięcie polskich harbińczyków stanowi wartościowy wkład w badania nad romanizacją języka chińskiego w kontekście kulturowym i historycznym.

Słowa kluczowe: transkrypcja polska, czasopismo harbińskie, „Tygodnik Polski”, Harbin, język chiński, transkrypcja języka chińskiego

IZABELLA KALUTA 

Sichuan International Studies University Chongqing, China

„BAICHA” I „HONGCHA”

Chińska herbata w Polsce

‘Baicha’ and ‘hongcha’. Chinese Tea in Poland

Tea culture in Poland in the 21st century; a brief outline of Polish fascinations with Chinese tea, as well as linguistic dilemmas and curiosities from the Polish world of Chinese tea enthusiasts. The state of knowledge about Chinese tea culture in Poland, how this knowledge is passed on, who and where writes about tea in Poland; borrowings from Chinese and how tea intricacies are discussed in Polish.

Keywords: intercultural exchange, communication between China and Poland, Chinese culture in Poland, Chinese culture, loanwords from Chinese, loanwords in Polish

Polacy uważają się za herbacianych koneserów. Roczne spożycie tego napoju w Polsce to według GUS ponad kilogram suszu na mieszkańca, co oznacza, że nasz kraj znajduje się w pierwszej dziesiątce państw o najwyższym spożyciu herbaty¹. Połowa Polaków pije herbatę codziennie, a jedna osoba na trzy deklaruje, że pije ją nawet trzy razy dziennie. Te dane pozwalałyby sądzić, że herbata w Polsce jest tak popularna jak w kraju, z którego pochodzi – w Chinach. Ale... może po kolei.

¹ Te i kolejne dane z paragrafu podaję za: Zajączkowska 1997; zob. też *Spożycie herbaty na świecie*, Wiadomości Spożywcze, 8 XI 2022, [on-line:] <https://wiadomoscispozywcze.pl/artykuly/10733/spozycie-herbaty-na-swiecie> (dostęp: 20 I 2025).

Trochę historii

Różne polskie źródła wręcz jednomyślnie podają, że herbata przywędrowała do nas w okolicach roku 1664 z Francji. Choć przyjemnie byłoby wierzyć, że Polska była jednym z pierwszych krajów, w których doceniono herbatę, to jednak ta informacja nie wydaje się prawdziwa – Francuzi w tamtym czasie nie mieli z importem herbaty zbyt wiele wspólnego. Podobno jednak napojem tym delectowała się Maria Ludwika Gonzaga, żona Jana II Kazimierza, i to w korespondencji królewskich małżonków z roku 1662 pojawia się pierwsza wzmianka o herbacie w Polsce (Brożyna 2022: 28).

Tak jak w wielu innych europejskich krajach herbaciany napar początkowo traktowany był u nas jako napar leczniczy, co podkreśla też polska nazwa herbaty, pochodząca od łac. *herba thea* – herbata ziołowa. Co ciekawe, udało się nam, Polakom, ustanowić tu wyjątek, co pokazują mapy obrazujące nazewnictwo herbaty. W większości krajów świata nazwa tego napoju, którą posługują się ich mieszkańcy, zależy od sposobu, w jaki herbata dotarła do nich z Chin. Tam, dokąd przywieźli ją chińscy kupcy przemierzający Jedwabny Szlak, używane są wariacje chińskiego znaku 茶 – „cha”. Tak więc mamy rosyjski *чаю*, turecki *çay* czy czeski *čaj*. Jednak w większości krajów Europy używana jest wariacja słowa „te” (np. ang. *tea* czy niem. *Tee*), którym posługiwano się w portach Fujianu, skąd herbatę eksportowali Holendrzy (ci z Dutch East India Company), kontrolujący od początku XVII w. europejski rynek porcelany. I do nas herbata dotarła prawdopodobnie za pośrednictwem holenderskich kupców.

Jeśli nawet Maria Ludwika Gonzaga wraz z Janem Kazimierzem rzeczywiście pijali herbatę, to jednak popularyzacja tego napoju w Polsce przypada na okres późniejszy i zawdzięczamy ją raczej Anglikom i Rosjanom. Rozpowszechniły się u nas dwa sposoby parzenia herbaty: pierwszy, kojarzony z białą porcelaną, stylem kolonialnym i parzeniem herbacianych liści w pięknych, dużych dzbankach – nazwijmy go angielskim – i drugi, polegający, najogólniej mówiąc, na rozcieńczaniu gorącą wodą ze stale gorącego samowara przygotowanej wcześniej w niewielkich imbrykach herbacianej esencji. Te herbaty często podawano na modłę wschodnią, w szklance – najpierw w szklance w koszyczku, potem w szklance na spodku, z czasem w szklance z uszkiem. W moim domu rodzinnym herbatę przygotowywało się i pijało właśnie w ten drugi sposób.

Lata powojenne XX wieku

W XX w., w latach powojennych, w Polsce Ludowej herbatę pijało się o każdej porze dnia i do wszystkich posiłków. Sprawilo to, że herbata uważana była za dobro naprawdę niezbędne i nawet w okresie niedoborów herbaciany susz dostępny był w polskich sklepach. Niestety nie zawsze była to herbata najwyższej jakości i może dlatego pijało się ją z cukrem i cytryną albo z mlekiem. O herbacie zielonej nikt raczej nie słyszał. Herbata do Polski trafiała za pośrednictwem dwóch, rzecz jasna państwowych, przedsiębiorstw: jednym z nich było Przedsiębiorstwo Obrotu Spożywczymi Towarami Importowanymi (POSTI), a drugim Powszechna Spółdzielnia Spożywców SPOŁEM. W delikatesach można było dostać obok mieszanek herbat o angielskich nazwach „five o'clock” czy „picnic”, herbaty gruzińskie („gruzińska”), a także herbaty z Indii („madras” czy „assam”) oraz „cejlon” z Ceylonu. Od lat 60. sprowadzano też herbaty chińskie (Zajączkowska 1997): „ulung” (tę nazwę pisano wówczas przez dwa „u”) i „junan”, ewentualnie „yunan” (na ówczesnych opakowaniach występowały obie formy pisowni; zob. Rubach 1969; Białecki 1969). Niestety chińska jakościowa herbata nie była w Polsce znana i popularna, a w dodatku nie wiadomo, jak ją parzyć. Pamiętam narzekania na ziemisty smak którejś z tych herbat – myślę, że tej z Yunnanu, która mogła być po prostu puerhem shu.

Ale w końcu na fali przemian w latach 90. Polacy zaczęli podróżować i poznawać zwyczaje z różnych części świata; pojawiły się też pierwsze specjalistyczne sklepy z herbatą, gdzie można było dostać także herbaty z Chin.

Herbacyjni boom

Jednak z kulturą herbaty, tak jak jest ona rozumiana tu, w Chinach, mamy w Polsce do czynienia dopiero od niedawna. Momentem zwrotnym dla kultury herbacianej w Polsce było powstanie pierwszej Czajowni – w Krakowie w 2006 r. Była to franczyza czeskiej sieci herbaciarni o tej samej nazwie. Czeska Dobrá Čajovna została założona w Pradze przez Towarzystwo Miłośników Herbaty w latach 90. Jego założyciele od 1995 r. odbyli wiele podróży do Chin, Indii, Nepalu i Japonii i zaczęli sprowadzać na potrzeby swoich herbaciarni – które funkcjonują także jako specjalistyczne sklepy – przeszło 100 gatunków herbaty. Jak wspominają w jednym z filmów dostępnych na YouTube², nie mieli wyjścia – w Czechach

² *Czaisz? Droga herbaty do Europy*, YouTube, 17 IX 2016, [on-line:] <https://youtu.be/qbKbQDN3Pfo?si=Is5A8kuJ89OZzXg1> (dostęp: 20 I 2025).

w latach 90., podobnie jak w Polsce, nie było dobrej herbaty. Dobrą Čajovna to w tej chwili około 30 herbaciarni o tej samej nazwie w różnych miejscach Europy Środkowej i jedna w Bellingham w USA.

Choć Czajownicy różnią się między sobą, to jednak działają według podobnego modelu, mają podobny wystrój i ofertę herbat. Pierwszy polski lokal mieścił się na krakowskim Kazimierzu, tuż obok Starej Synagogi. W roku 2010 powstała Czajownia we Wrocławiu, a we wrześniu 2024 r. z sukcesem otworzyła się w Polsce kolejna herbaciarnia pod tym szyldem – w Katowicach.

Ta pierwsza, krakowska Czajownia nie tylko miała bogatą herbacianą ofertę (ok. 30 herbat parzonych na miejscu), lecz także z jakiegoś powodu magicznie działała na polską wyobraźnię. Możliwość siedzenia na pufach, podestach i palenia fajek wodnych przynosiły do Polski trochę klimatu Azji (wprawdzie bardziej Azji Środkowo-Wschodniej niż Chin, ale właśnie tak Polacy wyobrażają sobie Daleki Wschód). W Czajowni mówią: „Kiedy parzymy herbatę dla naszych klientów, to równocześnie pokazujemy im chińską kulturę”. Do tych, którzy zaczynają się herbatą interesować, szybko dociera, że pochodzi ona z Chin i że to Chiny, a nie Japonia, są kolebką *chadao*, drogi i ceremonii herbaty³.

W tej chwili w Polsce sporo osób parzy herbatę w stylu *gongfu cha*, dostępne są też wszystkie rodzaje herbaty: zielona, biała, żółta, czarna, oolongi i puerhy. Można także nabyć wiele herbat kwiatowych oraz herbaty pochodzące z Japonii, Gruzji, Kenii czy Indii. I mimo że nie ma sklepu, który specjalizowałby się wyłącznie w herbatach sprowadzanych z Chin, to jednak jest kilka miejsc, które mają bardzo dobrą gatunkowo chińską herbatę.

Są to często także sklepy internetowe, których właściciele prowadzą znacznie szerszą, nie tylko handlową działalność. Oprócz wspomnianej już Czajowni, której *spiritus movens* jest obecnie Barbara Korona, prowadząca także sklep internetowy Czajownia.pl, wspomnieć trzeba o sklepie Eherbata.pl Mariusza Zygmunta, który zresztą był wcześniej właścicielem krakowskiej Czajowni. Eherbata.pl prowadzi teraz inną, ale też bardzo popularną herbaciarnię w Krakowie na Starym Mieście, która nazywa się Czarka i obecnie znajduje się przy ul. Szpitalnej. Kolejny ważny adres internetowy dla amatorów chińskiej herbaty w Polsce to Puerh.pl („Inna strona herbaty”) – sklep prowadzony przez Michała Królikowskiego, koncentrujący się na jakościowych herbatach z Yunnanu. Chętnie powtarzana w środowisku herbacianym anegdota głosi, że zanim Królikowski założył swój sklep, to choć wielokrotnie słyszał o wspaniałych puerhach, nie zdarzyło mu się pić w Polsce napoju, który potwierdziłby te zachwyty. Wybrał się więc w końcu

³ Ibid.

sam do Yunnanu i bez konkretnego planu jeździł z wioski do wioski. Dodajmy jednak, że po chińsku potrafił powiedzieć tylko jedno zdanie: *Wo zhao puerh cha...* (Szukam herbaty puerh...) Na szczęście okazało się, że to wystarczyło, żeby znalazł te magiczne puerhy, o których tyle słyszał.

Do grupy popularyzatorów chińskiej herbaty mniej więcej dwa lata temu dołączyli Agata Biesiadecka i Szymon Wójcik, twórcy Teasome, kolejnego bardzo ciekawego herbacianego konceptu. „Teasome to mała rewolucja w herbacianym świecie. Oferujemy jakościowe herbaty *speciality*” – piszą na swojej stronie internetowej⁴. Swoją ofertę Teasome kieruje nie tylko do koneserów herbaty, lecz także do klientów poszukujących nowych smaków. Okazało się, że właściciele sklepu doskonale zidentyfikowali tę grupę: w Polsce to... kawosze. I tak oto ten herbaciany projekt zaczął świetnie prosperować na bazie ogromnego wzrostu zainteresowania kawami *speciality* w Polsce. Herbaty Teasome trafiają więc bezpośrednio do specjalistycznych kawiarni, których klienci są otwarci na inne doświadczenia smakowe. W tej chwili ich herbaty są dostępne w 200 polskich kawiarniach. Sklep Teasome sprzedaje około 40 starannie wyselekcjonowanych herbat, z czego $\frac{3}{4}$ to herbaty chińskie. Jego twórcy prowadzą pokój degustacyjny przy ul. Miodowej na krakowskim Kazimierzu, a także blog i warsztaty; biorą udział w festiwalach herbaty i kawy – i krzewią w Polsce herbacianą wiedzę.

Wymieniając te ważne, moim zdaniem, dla polskiej kultury herbaty miejsca, chciałabym wspomnieć jeszcze o TheTea.pl, sklepie prowadzonym z Łodzi przez Milenę Rosiak i Wojciecha Woźniaka. Nie tylko dlatego, że jego właściciele mają świetny wybór herbat i prowadzą klub herbaciany, ale przede wszystkim dlatego, że na ich stronie znajdują się doskonałe opisy herbat. Na przykład? „W smaku i aromacie obecne są: drewno, kadzidło, wyraźne nuty ciemnego miodu, skóra, pieczone warzywa oraz orzechy i zioła. To jak mieszanka eleganckich, kadzidlanych perfum połączona z doznaniem spaceru po starym, górskim lesie”⁵ – po przeczytaniu takiego opisu od razu chciałoby się tej herbaty spróbować!

I właśnie dlatego te wszystkie sklepy są ważne – ponieważ nie tylko są istotnymi miejscami zbierającymi informacje o chińskiej herbacie, nie tylko kształtują gust polskich klientów, lecz także kształcą ich samych i język, którym w Polsce mówi się o herbacie.

⁴ Teasome, [on-line:] teasome.pl (dostęp: 20 I 2025).

⁵ TheTea, [on-line:] thetea.pl (dostęp: 20 I 2025).

Herbaciane źródła – warsztaty, książki o herbacie, blogi

Krąg koneserów herbaty w Polsce stale rośnie. W ostatnich latach coraz popularniejsze stają się herbaciane warsztaty i degustacje, na których można zdobyć niezbędną wiedzę o herbacie, poznać kulturę herbaty i po prostu nauczyć się, jak herbatę parzyć. Popularność zyskują także kanały tematyczne na YouTube z filmami o herbacie czy też spotkania on-line poświęcone najróżniejszym aspektom kultury herbaty. Można więc zauważyć, że w dużej części to wiedza przekazywana oralnie, mówiona. Nie oznacza to jednak, że nie istnieje tradycyjna, pisemna forma przekazywania wiedzy o herbacie.

Trzeba powiedzieć, że w ciągu ostatniego ćwierćwiecza ukazało się po polsku ok. 50 różnych książek poświęconych herbacie. Czy to dużo, czy mało? To zależy. Patrząc na półki biblioteczne i księgarniane w Chinach, można stwierdzić, że mało. Ale biorąc pod uwagę rynek wydawniczy w Polsce, jest ich całkiem sporo. Są tu publikacje w rodzaju leksykonów, porządkujące ogólną wiedzę o herbatkach z całego świata, filozofujące eseje, także książki podróżnicze.

Wśród nich ok. 10 tytułów koncentruje się na Chinach i chińskiej kulturze herbaty – do tej grupy należą książki podróżnicze, np. Remigiusza Jakubowskiego *Chiny. Imperium herbaty* (wydawnictwo Ozconti, 2018), książka opisująca podróż po Chinach szlakiem różnych herbacianych miejsc, czy nieco starsze pozycje: *Zapiski o herbacie* Roberta Tomczyka (wydawnictwo Fu Kang, 2009) i *Powieki Bodhidharmy* Przemysław Trzeciaka (Pracownia Wydawnicza Andrzej Zabrowarny, 2009). Wydane zostały u nas tylko trzy tytuły napisane przez chińskich autorów. Są to: *Tao chińskiej herbaty* Ling Yun (wydawnictwo Olesiejuk, 2013), *Historia picia herbaty* Wu Shaohui (wydawnictwo Adam Marszałek, 2017) oraz *Leczenie herbatą. Naturalne remedia tradycyjnej medycyny chińskiej* Lin Qianliang i Chen Xiaoyi (wydawnictwo Olesiejuk, 2014).

Najważniejsza klasyczna chińska pozycja poświęcona herbacie – *Cha Jing* („Księga herbaty”) Lu Yu – nie została do tej pory wydana po polsku, choć informacje o niej i o samym autorze są w polskim środowisku herbacianym znane. Istnieje podobno tłumaczenie tego tekstu wykonane kiedyś przez studenta sinologii na potrzeby pracy licencjackiej poświęconej herbacie i to tłumaczenie krąży gdzieś wśród herbaciarzy.

Źródła herbacianej wiedzy w Polsce to jednak – o czym była już mowa – przede wszystkim strony sklepów internetowych z herbatami, warsztaty, vlogi i blogi prowadzone przez fascynatów. Najwięcej ciekawych informacji można znaleźć moim zdaniem na blogach Czajowni (czajownia.pl), E-herbaty (e-herbata.pl) i Teasome (teasome.pl). Stan herbacianej wiedzy w Polsce śledzić można na blogu prowadzonym przez Annę Brożynę „Piewcy teiny” (piewcyteiny.pl), gdzie

autorka zebrała wszystkie, czasami także już nieaktualizowane, ale ciekawe i użyteczne adresy. Dzięki niej trafiłam na interesujący blog „Morze herbaty” (morzeherbaty.pl), prowadzony kiedyś przez sinolożkę Annę Włodarczyk, czy też na blog „Anton o herbacie” (antonoherbacie.pl) – prowadzony przez chemika, który pisze o herbacie od strony naukowej.

Herbaciany język

Skoro o książkach i blogach mowa, to trzeba też powiedzieć o języku. Oczywiście tak jak w wielu środowiskach, tak i w tym wykształca się z wolna coś w rodzaju socjolektu, pozwalającego szybko zidentyfikować przynależność do grupy – jak wiadomo, język pozwala zbudować wspólnotę. Gdy więc znajdziemy się wśród polskich herbaciarzy, na pewno usłyszymy sporo chińskich słów: *gaiwan*, *chapan*, *chaze*, *chahe*, *chazhen*, *gongfu cha*, *chabu*. Ale pojawią się też chińskie terminy w polskiej fleksji – *yixingi*, *feniksy*, *oolongi*, *baiche* i *hongche*.

Tłumaczenia nazw herbat

Jakkolwiek określanie herbat jako biała (*baicha*) czy zielona (*liucha*) nie powoduje większego zamieszania wśród mówiących po polsku, to już z herbatą czerwoną (*hongcha*) mamy problem. Nie tylko dlatego, że herbaty czerwone nazywamy herbatami czarnymi – podobno dlatego, że Holendrzy importujący herbatę z Fujianu z czasem zamiast holenderskiego odpowiednika łac. określenia *herba thea* zaczęli używać określeń, które słyszeli w chińskich portach: „*tie*” (od herbaty *tie guanyin*), co prawdopodobnie brzmiało dla ich ucha jak „*tee*” (zapisywane potem jako „*tea*”), i „*wulung*” (od *oolong*, czarny smok). Potem ktoś usunął z nazwy smoka i tak, *pars pro toto*, herbaty oksydowane i fermentowane sprowadzane z Chin stały się dla Europejczyków herbatami czarnymi. Wracając do herbat czerwonych – zamieszanie się zwiększa, ponieważ jeśli po polsku powiemy, że lubimy czerwoną herbatę, możemy zostać opacznie zrozumiani i uznani za wielbicieli afrykańskich rooibosów. Może dlatego najwygodniej jest powiedzieć, że lubi się „*hongche*”, ponieważ wprowadza to pewną jasność i nasi rozmówcy-koneserzy herbaty będą wiedzieć, że chodzi o chińskie gatunkowe herbaty czarne. Ale polscy herbaciarze mówią też o puerhach, że są to herbaty czerwone. Na dodatek w odniesieniu do puerhów niechętnie używają terminu

„herbaty czarne”, jak należałoby przetłumaczyć *heiche*, raczej mówią o herbatach ciemnych. Należy chyba przyjąć to do wiadomości i uznać za element polskiego herbacianego folkloru.

Ogólnie rzecz biorąc, polscy herbaciarze zapisują nazwy herbat przy użyciu pinyin i nie tłumaczą ich dalej na polski, czyli piszą np. *lao wu shan gu shu*, *jin jiun mei hongcha*, *feng qing ye sheng hongcha*, *bai hao yin zhen* itd. Choć są tu pewne wyjątki, obejmujące słynne herbaty, których nazwy bywają tłumaczone. Te przekłady czasem są dosłowne, ale czasem zniekształcone. Mamy więc *long jin* opisywany czasem jako „smocza studnia”, *da hong pao* występujące w Polsce pod nazwą „wielka czerwona szata” (szata bywa też szkarłatna/karmazynowa/purpurowa) czy wspomnianą już *tie guanyin* – „żelazną boginię”. Mamy też „złotą małpę” (*jin hou*), „białą piwonię” (*bai mu dan*), „dzikie pączki” (*ya bao*). Ta ostatnia herbata została przez jedną z herbaciarni nazwana „pączkiem, który jest skarbem”; w tej samej herbaciarni *bi luo chuan*, „wiosenne ślimaki”, zostały „niebieskozielonymi spiralkami wiosny”. Mamy jeszcze *shui xian*, co do której polscy herbaciarze nie mogą się zdecydować i czasem nazwę tej herbaty tłumaczą jako „aromat narcyza”, a czasem jako „nimfa wodna”. Zdarzają się i angielskie zapośredniczenia; tak jest np. z lapsangami, których chińska nazwa *zhen shan xiao ye* w ogóle nie jest używana, albo z herbatami *qimen* z Anhui, które występują u nas częściej jako keemun.

„Graty do herbaty”

Dzięki fascynacji herbatą we współczesnej polszczyźnie pojawiła się cała grupa zapożyczeń z chińskiego. A co ciekawe, znajomość chińskiego w herbacianym środowisku wcale nie jest powszechna. Zapożyczenia to przede wszystkim określenia na „graty do herbaty”, jak żartują herbaciarze, czyli na przedmioty reprezentujące kulturę herbaty. Listę chińskich zapożyczeń powinny otwierać czarki i czajniki, które przechowywały w sobie chiński herbaciany rdzeń „cha”, choć słowniki podają, że oba te słowa przyswoiliśmy sobie z rosyjskiego.

Zapożyczeń polscy herbaciarze używają głównie, określając przedmioty, które nie mają swoich polskich nazw, a dosłowne tłumaczenie ich nazw z chińskiego albo jest za długie, albo brzmi niedokładnie bądź niemądrze. Nikt nie powie o gaiwanie miska (czy miseczka) z pokrywką, ponieważ nie będzie to precyzyjne określenie tego naczynia; nikt na pewno nie powie też o chaze łopotka czy rynienka do prezentacji liści... Wygodniej powiedzieć *gaiwan*, wygodniej powiedzieć *chaze*. Mówi się też raczej *chazhen*, a nie „herbaciana igła”, ponieważ

przecież nikt nie powie: „do czajnika zsunę teraz liście z rynienki do prezentacji liści przy pomocy herbacianej igły”. Brzmi to dość pretensjonalnie. Określenie *chapan* jest na pewno używane częściej niż „herbaciana taca”, podobnie mówi się *chabu*, a nie „herbaciane obrusy”. Yixingi, o których wspomniałam, czyli najogólniej mówiąc czajniczki z gliny zisha, zadomowiły się i wśród herbacianych koneserów, i w języku, a ich nazwa – tak jak w przypadku gaiwanów – bez problemu uległa polskiej fleksji.

Kolejna grupa ciekawych słów to określenia przedmiotów, które noszą angielskie nazwy. Na przykład *chachong* nazywany jest zwykle „teapetem”, być może dlatego, że jest to przedmiot stosunkowo rzadziej występujący, a jego chińska nazwa jest trudna do zapamiętania. Do tej grupy pewnie można by zaliczyć i *chachuan* – „tea boat”. Słyszałam wprawdzie kiedyś tłumaczenie „wyniesienie dla czajnika”, ale sądzę, że dla polskiego ucha brzmi ono trochę dziwnie.

Są też ciekawe przypadki określeń, które nie przyjęły się w języku polskich herbaciarzy. Na przykład nikt w Polsce nie określa naczynia, do którego trafia napar przed rozlaniem do czarek, jako *gong dao bei*, nie używa się też bezpośredniego tłumaczenia z chińskiego „kubek (czy też czara/czarka) sprawiedliwości”. Zamiast tego w powszechnym użyciu jest słowo *chahai*, jak się zorientowałam rzadko występujące w Chinach lądowych. Co ciekawe, polscy herbaciarze mówią o tym przedmiocie nie tylko *chahai*, lecz także po polsku: „morze herbaty” lub „herbaciane morze”. Proszę się więc nie zdziwić, kiedy ktoś się gdzieś rozmarzy: „Piękne to morze herbaty”, patrząc na dzbanek przypominający mlecznik.

Bibliografia

- Białecki J., 1969, *Jaką piją państwo herbatę?*, „Opinia”, nr 11, s. 73–75.
Brożyna A., 2022, *Herbata. Odkryj prawdziwy smak najszlachetniejszego napoju na świecie*, Kraków.
Rubach L., 1969, *Napój dla milionów*, „Opinia”, nr 11, s. 70–73.
Zajączkowska, M., 1997, *Podaż i spożycie herbaty w Polsce 1950–1995*, „Zeszyty Naukowe SGGW – Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej”, nr 29, s. 75–83, <https://doi.org/10.22630/EIOGZ.1997.29.6>.

Netografia

- Czaisz? *Droga herbaty do Europy*, YouTube, 17 IX 2016, [on-line:] <https://youtu.be/qbKbQDN3Pfo?si=Is5A8kuJ89OZzXg1> (dostęp: 20 I 2025).

Spożycie herbaty na świecie, Wiadomości Spożywcze, 8 XI 2022, [on-line:] <https://wiadomoscispozywcze.pl/artykuly/10733/spozycie-herbaty-na-swiecie> (dostęp: 20 I 2025).
Teasome, [on-line:] teasome.pl (dostęp: 20 I 2025).
TheTea, [on-line:] thetea.pl (dostęp: 20 I 2025).

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy kultury herbaty w Polsce XXI w. Autorka przedstawia krótki rys rodzi-
mej fascynacji chińską herbatą, analizuje stan wiedzy na temat chińskiej kultury herba-
ty w Polsce, przedstawia sposób jej przekazywania, wymienia osoby piszące o herbacie
i miejsca publikowania informacji. Pisz również o językowych dylematach związanych
z kulturą herbaty: o zapożyczeniach z chińskiego i o tym, jak polszczyzna przyswoiła
językowe herbaciane zawiłości.

Słowa kluczowe: wymiana międzykulturowa, komunikacja między Chinami a Pol-
ską, kultura chińska w Polsce, chińska kultura, zapożyczenia z języka
chińskiego, zapożyczenia w polszczyźnie

JUNJIAN YE 

Dalian University of Foreign Languages

INTERKULTUROWE DOŚWIADCZENIA

Konstantego Symonolewicz refleksje i wybrane przykłady komunikacji międzykulturowej

Intercultural Experiences of Konstanty Symonolewicz: Selected Examples of Cross-Cultural Communication and Reflections

The article presents selected aspects of intercultural interactions from the experiences and observations of Konstanty Symonolewicz, a Polish sinologist who worked for many years in Manchuria. Practices such as learning the Chinese language and utilizing local networks of influence demonstrate his deep adaptation to local norms and customs, while his observations on the Chinese engaging in intercultural interactions with foreigners highlight his exceptional insight and vigilance. Finally, the author refers to theoretical frameworks for intercultural communication analysis, including the theory of self-colonization, pointing out the complexity of Symonolewicz's position as both a colonized individual and, at the same time, a participant in colonization.

Keywords: Polish Diaspora in Manchurian, Konstanty Symonolewicz, intercultural communication, self-colonizing

Wstęp

Na przełomie XIX i XX w. wraz z rozpoczęciem budowy Kolei Wschodniochińskiej do północno-wschodnich Chin¹, zwanych ówczesnie również Mandżurią,

¹ Region ten obejmuje przede wszystkim trzy prowincje: Heilongjiang, Jilin i Liaoning.

a dokładnie do Harbinu napłynęła duża liczba emigrantów europejskich, w tym polscy inżynierowie i robotnicy. Aktywność Polonii harbińskiej była cały czas zauważalna w lokalnym życiu społecznym i dopiero około lat 20. XX w. zaczęła słabnąć ze względu na m.in. akcję repatriacyjną oraz brak możliwości kontynuowania pracy przy budowie kolei i nią zarządzaniu. Zagadnienie związane z tą specyficzną grupą, szeroko rozumianą jako Polonia mandżurska lub harbińska, można badać z rozmaitych perspektyw i jest to temat wciąż aktualny, któremu poświęcane są nowo publikowane prace². Jednym z możliwych aspektów wyżej wskazanego zagadnienia są właśnie kontakty międzykulturowe w Harbinie, gdzie skrzyżowały się losy polskich emigrantów i mieszkańców Chin, choć nie tylko³.

W centrum naszej uwagi stoi Konstanty Symonolewicz, polski sinolog, który długo działał w Mandżurii jako dyplomata, udzielając pomocy całemu skupisku Polonii i aktywnie angażując się w budowę przyjaznych stosunków między narodem polskim a lokalnymi mieszkańcami Chin. Był zatem nie tylko świadkiem, lecz także czynnym uczestnikiem komunikacji międzykulturowej w tym regionie.

Konstanty Symonolewicz urodził się w 1884 r. i odebrał edukację sinologiczną na Uniwersytecie Petersburskim, pozostał tam jako asystent (Markiewka 2021: 10). Przybył do Pekinu w roku 1912. Od roku 1913 do 1920 pracował jako sekretarz konsulatu rosyjskiego w mieście Cicykar⁴ w Mandżurii. Podczas pobytu tamże prowadził szeroko zakrojoną działalność społeczną wśród Polonii w Harbinie i okolicach, wnosząc konstruktywny wkład w rozwój licznych polskich organizacji. Przykładowo przez parę lat uczył historii powszechnej oraz języka polskiego w Gimnazjum Polskim im. Henryka Sienkiewicza (ibid.: 11). Zajmował się młodymi uczniami tejże szkoły i pod jego opieką znalazł się Teodor Parnicki, późniejszy polski powieściopisarz, dość szeroko znany. Daleki Wschód Symonolewicz opuścił w 1930 r. W latach 30. ukazały się dwie książki o Chinach

² Dobrym tego przykładem może być monografia Janusza Wróbla *W ogniu wojen i rewolucji. Polacy w Chinach (1898–1949)*, która została wydana w 2023 r. i nie tylko przedstawia chronologię tej historii, lecz także gromadzi wiele cennych materiałów, pochodzących ze zweryfikowanych źródeł i ujawniających szczegóły niektórych wydarzeń historycznych, które mają istotne znaczenie dla lokalnej diaspory polskiej.

³ Oprócz Chińczyków oraz Polaków większą społeczność stanowili także m.in. Rosjanie, którzy pracowali przy kolei, oraz Japończycy, którzy tam emigrowali po zwycięstwie w wojnie z Rosją w roku 1905. Przedstawicielami innych narodów byli np. Niemcy lub Koreańczycy (Cabanowski 1993: 13). O kwestii wielokulturowości wspominał również Edward Kajdański (2013: 115)

⁴ Czyli Qiqihar, miasto położone w północno-wschodnich Chinach. Dawniej niektórzy polscy autorzy zapisywali czasem jego nazwę jako Cicikar.

jego autorstwa: *Miraże mandżurskie* (Warszawa 1932) i *Moi Chińczycy. 18 lat w Chinach* (Warszawa 1938). Tę drugą można zaliczyć do opowieści wspomnieniowej – znajdują się w niej relacje opisujące obcowanie autora z reprezentantami najróżniejszych szczebli narodu chińskiego tamtejszego czasu. Stanowią zatem unikalne źródło do analizy komunikacji międzykulturowej, ukazujące zarówno wyzwania, jak i strategie aklimatyzowania się Symonolewicza w kontakcie z odmiennym systemem wartości. Poniższa analiza koncentruje się właśnie na książce *Moi Chińczycy. 18 lat w Chinach* i kładzie nacisk na najbardziej wartościowe przykłady z praktyki oraz obserwacji jej autora, wsparte refleksjami teoretycznymi.

Kluczowe przykłady międzykulturowej interakcji

1. Pierwsze zetknięcie z chińską służbą domową

Już pierwsze dni pobytu w Pekinie przynoszą Symonolewiczowi intensywne doświadczenia komunikacyjne. Pomimo posiadanej wiedzy orientalistycznej i podstawowej znajomości języka napotyka on trudności w porozumiewaniu się z chińską służbą, co wynika z odmiennego systemu kodów komunikacyjnych. Jak opisuje sam sinolog: „Niewiele mi pomogły studiowane z pietyzmem klasyczne księgi Konfucjusza [...]. Słyszałem znajome dźwięki i nie rozumiałem ich znaczenia” (Symonolewicz 1938: 19).

Początkowe nieporozumienia szybko ustępują miejsca wzajemnemu zrozumieniu, gdyż rolę swoistego „mostu językowego” odgrywają dzieci domowników, umożliwiając efektywniejszą wymianę informacji.

2. Adaptacja językowa oraz kulturowa

Zdając sobie sprawę z braku praktycznej wiedzy o chińskim, czy w ogóle o Chinach, Symonolewicz świadomie angażuje się w naukę i bierze korepetycje u miejscowego nauczyciela. Poza lekcjami mężczyźni prowadzą także konwersacje na przeróżne tematy i jak przyznaje sam Symonolewicz: „Prawie dwa lata trwała nasza wędrówka w dziedzinę chińskiej filozofii moralnej i okres ten zaliczam do najciekawszych w moim życiu” (ibid.: 35). Po rozpoczęciu pracy dyplomaty w Cytykarze w Mandżurii sprowadza do domu nauczyciela na lekcje i dalej przykłada się do pogłębiania swojej znajomości języka oraz lokalnych obyczajów.

3. Wykorzystywanie sieci znajomości

Po długim okresie uczestnictwa w lokalnym życiu politycznym sinolog orientuje się, że dość powszechne jest wykorzystanie lokalnych sieci znajomości do załatwiania spraw o charakterze formalnym. Jak też zauważa: „Wśród licznej zaś kolonii cudzoziemskiej, zwłaszcza wśród bezprawnych Rosjan, szybko utworzyła się grupa specjalistów umiejętnie wykorzystująca znajomości z Chińczykami i doskonale znająca nie tyle prawo, co sposoby jego obejścia” (ibid.: 165–166). Przykładem jest interwencja Symonolewicza związana z uzyskaniem zezwolenia dla polskiego samolotu, który ma przelecieć nad Mandżurią. Przez brak oficjalnego traktatu między Polską a Chinami załatwienie sprawy ma się wydłużyć co najmniej o kilka tygodni, co mogłoby doprowadzić do poważnego incydentu dyplomatycznego. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi z gubernatorem, z którym utrzymuje dobrą relację osobistą, sinolog zdoła rozwiązać problem. Pisząc o Symonolewiczu, Marek Cabanowski nie ukrywa swojego uznania wobec jego umiejętności radzenia sobie w chińskich realiach: „Znał on świetnie język chiński i doskonale orientował się w miejscowych stosunkach. Praktyka w Czikarze i Harbinie pozwalała omijać przeszkody stawiane przez chińską administrację, która aż do zawarcia polsko-chińskiego traktatu nie uznawała formalnie polskiej placówki” (Cabanowski 1993: 54–55).

4. Interakcja z żołnierzami chińskimi w pociągu

Inny interesujący przykład dotyczy spotkania z żołnierzami podczas podróży pociągiem. Gdy do wagonu wchodzi grupa żołnierzy, sinolog postanawia dostosować swój sposób komunikacji do przybyłych. Jego decyzja o przywitaniu intruzów w ich języku jest próbą zbliżenia się do rozmówców mimo nieoczekiwanej sytuacji: „Zdecydowałem się więc zdać na łaskę boską oraz na swą chińszczyznę i przywitałem intruzów uprzejmym chińskim pozdrowieniem: »Hao« (jak się macie)” (Symonolewicz, 1938: 136). Po krótkiej wymianie słów żołnierze orientują się, że mają przed sobą zagranicznego urzędnika wysokiego rangą, co wprowadza niezręczną atmosferę. Symonolewicz natychmiast przełamuje napięcie, pytając o powód ich wizyty. Sprytnie zmienia tematy rozmowy na bardziej interesujące i mu bliższe – opowiada o swojej rodzinie i pracy w Chinach. Rozmowa szybko przeradza się w przyjazny i życzliwy dialog.

5. Rola mediatora

Symonolewicz wielokrotnie pełnił funkcję mediatora między Chińczykami a swoimi rodakami. Jedną z ciekawszych historii jest konflikt między Polką Domicelą, przez pewien czas pracującą u sinologa jako służąca, a jej chińskim kochankiem, również służącym Symonolewicza, który wynika z odmiennego rozumienia relacji małżeńskich i obyczajowych. Stara chińska tradycja, w której mąż pracujący daleko od domu nie jest obwiniany za romans, jest zupełnie nieakceptowalna dla europejskiej gościni. To dlatego Polka wpada w złość, gdy dowiaduje się, że jej kochanek Chińczyk ma żonę i zamierza ją odwiedzić. Sinolog podejmuje próbę wyjaśnienia sytuacji i zbliżenia obu stron i prowadzi długą rozmowę z Domicelą, starając się objaśnić specyfikę chińskiej psychiki i obyczajowości. Ostatecznie Polka, mimo wielkiej niechęci, słucha rady gospodarza i zgadza się na prośbę kochanka, który odtąd może co jakiś czas wyjeżdżać do domu.

Drugim ciekawym przykładem jest rozwiązanie niekomfortowej sytuacji między żoną a nauczycielem, którego Symonolewicz sprowadza do domu na naukę chińskiego. Po kilku wizytach gościa żona sinologa żali się mężowi na nietakt Chińczyka – kiedy ten wchodzi do mieszkania, nigdy się z nią nie wita. Zdziwiony zachowaniem gościa gospodarz pyta go wprost i dowiaduje się, że „według dawnego zwyczaju w Chinach nie wypada witać się z cudzą żoną w nieobecności męża, który mógłby o to mieć słuszną pretensję. Żona – to »nej-žen« (człowiek wewnętrzny) i obcemu człowiekowi nic do niej” (ibid.: 82). Nauczyciel rzeczywiście chętnie przywita żonę Symonolewicza, jak tylko on mu na to pozwoli. Sinolog tłumaczy obu stronom sedno sprawy i odtąd już nie ma z tym problemu.

Podobnych wątków jest wiele. Nieporozumienia, a czasem nawet awantury między żoną Symonolewicza a służącymi, będące wynikiem braku orientacji w różnicach kulturowych obu narodów, zdarzają się niejednokrotnie. Wtedy, aby załagodzić domowe spory, sinolog wygłasza długie przemówienia w chińskim stylu, w których objaśnia istotę problemu i wskazuje właściwy kierunek rozwiązania sytuacji.

6. Obserwacje na temat Chińczyków wchodzących w kontakty z kulturą europejską

W trakcie pobytu w Chinach Symonolewicz również stale obserwuje, jak Chińczycy w tym okresie pełnym przemian politycznych i społecznych⁵ wchodzą w kontakty z kulturą europejską. W Pekinie przez rok prowadzi zajęcia z języka rosyjskiego dla chińskich uczniów, co daje mu możliwość bliższego kontaktu z miejscową młodzieżą. Szybko dostrzega, że ich zainteresowanie rosyjskim ogranicza się wyłącznie do funkcji praktycznej – traktują go jedynie jako narzędzie komunikacji, nie wykazując większego zainteresowania kulturą i obyczajami sąsiedniego narodu.

Ani razu nie zdarzyło się usłyszeć życzenia zmiany jakiegokolwiek obyczaju chińskiego na europejski. Odwieczna kultura dobrze opancerzyła swoje dzieci przeciwko wszelkim zamachom na swoją nieomylność i przez pryzmat jej poglądów za granicą mogło być wiele rzeczy potrzebnych i ciekawych, ale wszystko swoje wydawało się logiczniesze i bliższe (ibid.: 39).

U ludzi zamożniejszych i zajmujących wyższe stanowiska w hierarchii, np. dygnitarzy, widać jednak nieco odwrotną tendencję. Usiłują się przyzwyczajać do obyczajów zachodnich i integrować z tym kręgiem kulturowym, zgoła odmiennym od ich kultury. Jednak skutki nie są zadowalające zarówno dla przybyszów z Europy, jak i autochtonów. Gospodarze chińscy na spotkania towarzyskie nierzadko wybierają europejskie stroje, czasem jednak niepasujące do sytuacji. Z kolei małżonki chińskich dygnitarzy, mimo że ubierają się w tradycyjne stroje narodowe, z powodu braku biegłości w języku i kulturze zachodniej zazwyczaj nie angażują się w rozmowę. Sinolog komentuje to zjawisko następująco:

Zbliżenie wzajemne w tych warunkach było niemożliwe i mur dzielący dwa różne światy trwał w dalszym ciągu. Stosunki więc między gospodarzami a gośćmi nie wykraczały poza ramy nudnych przyjęć oficjalnych, prawdziwie zaś i szczerze cudzoziemcy bawili się w swoim gronie, a Chińczycy w swoim (ibid.: 52).

W Cycykarze Symonolewicz nawiązuje przyjaźń z pewnym generałem, którego żona podczas organizowanych przez męża przyjęć z ogromną starannością

⁵ W 1912 r. nastąpił upadek ostatniej dynastii w historii Chin, czyli dynastii Qing. Powstała potem Republika Chińska. Jednak społeczeństwo chińskie wciąż było bardzo dalekie od stabilizacji.

i godnością pełni funkcję gospodyni, nigdy jednak nie towarzyszy mu w wizytach u znajomych. Generał tłumaczy to oficjalnie brakiem obycia żony wśród cudzoziemców. Sinolog dostrzega jednak, że prawdziwą przyczyną są chińskie tradycje, „według których »żonę ma się dla siebie, a nie dla innych«” (ibid.: 89). Sinolog dodaje, że choć generał – jak sam twierdzi – ma nowoczesne poglądy, pozostaje wobec tych zasad bierny: nie potrafi lub nie chce ich przekroczyć.

Jedną z postaci, którą opisuje Symonolewicz, jest Chińczyk „Iwan Iwanowicz”, który pomimo wielu lat spędzonych za granicą skrupulatnie pielęgnuje tradycje chińskie w swojej rodzinie i wychowuje dzieci na prawdziwych patriotów. W młodości przybył do Rosji wraz z żoną i matką, aby pracować na plantacji herbaty. Rewolucja zmusiła rodzinę do opuszczenia gospodarstwa, a następnie – już w komplecie, z dorastającymi w Rosji synami i córkami – do osiedlenia się w Mandżurii. Chińczyk z ogromnym wysiłkiem przewiózł trumnę ze zwłokami swojej matki i pochował ją w pięknym miejscu poza miastem. Regularnie tam powraca, by dzielić się z nieżyjącą rodzicielką opowieściami o codziennym życiu. W wychowaniu swoich dzieci stara się, aby ich znajomość języka rosyjskiego oraz obyczajów zachodnich nie osłabiła narodowej tożsamości. Jak zauważa sinolog, „młody »Sergiusz Iwanowicz« był wzorem cywilizowanego współczesnego Chińczyka, świadomego zarówno dobrych, jak i złych stron kultury chińskiej” (ibid.: 182–183). Co istotne, jego córki, mimo całkowitej europeizacji, zostały wydane za mąż za Chińczyków, zgodnie z tradycyjnymi zasadami.

Innym typowym zjawiskiem interkulturowym zaobserwowanym przez Symonolewicza jest zawieranie małżeństw mieszanych, zwłaszcza pomiędzy młodymi Chińczykami a cudzoziemkami, głównie Rosjankami, które traktują takie związki jako jedyną możliwość w trudnych czasach rewolucji. Małżeństwa te osiedlają się w Chinach. Sinolog zauważa, że różnice kulturowe sprawiają, iż łączący małżonków związek opiera się głównie na sprawach domowych i wychowaniu dzieci, podczas gdy głębsza więź między nimi jest praktycznie niemożliwa.

Pytania takie jak: „Dokąd idziesz?” czy „Kiedy wrócisz?” skierowane do chińskiego męża są mu zupełnie obce kulturowo i postrzega je jako niezwykle uciążliwe – z jego perspektywy to on jest panem domu, któremu „człowiek wewnętrzny” nie powinien stawiać żadnych pytań. Związane z tym obyczaje dotyczące posiadania wielu żon również różnią się w zależności od klasy społecznej – w wyższych warstwach społecznych bogaty mężczyzna zazwyczaj ma wszystko pod kontrolą (jego żony nie są skonfliktowane, a w przypadku konfliktu stosują się do rad męża), podczas gdy w niższych klasach mogą występować dramaty, zwłaszcza gdy mąż ma jednocześnie „legalną” żonę Chinkę i „kontraktową” żonę cudzoziemkę. Symonolewicz dostrzega tu silne i wyraźne zderzenie zwyczajów małżeńskich istniejących w kulturach chińskiej i rosyjskiej.

Ostatnim przykładem jest przyjaźń między Symonolewiczem a służącym Wangiem, który nawet towarzyszy sinologowi w podróży do Rosji i kontynuowaniu służby w Białorusi. Mimo trudniejszych warunków pracy Wang nie zraża się i pozostaje wierny swojemu panu, z którym ostatecznie wybiera się do Warszawy, odmówiwszy powrotu do ojczyzny.

Choć Symonolewicz z czasem dostrzega pewne wady Wanga, podkreśla harmonijny charakter ich współistnienia. Rozstanie następuje dopiero na skutek nalegań ojca sługi, domagającego się jego powrotu. Sinolog tak podsumowuje tę relację:

Wyjazd więc jego uważałem za ostateczne rozstanie się z członkiem, którego długoletnia służba w moim domu stanowi całą epokę zarówno w życiu moim, jak i jego i jest żywym dowodem, że przy pewnej dozie dobrej woli największe różnice rasowe, umysłowe i społeczne nie wykluczają wzajemnego zrozumienia, a nawet przyjaźni (ibid.: 215).

Refleksje i interpretacje – wybrane aspekty teoretyczne

Analizując doświadczenia Symonolewicza, warto odnieść je do współczesnych teorii komunikacji międzykulturowej. W szczególności przydatna okazuje się teoria komunikacji i adaptacji międzykulturowej, o której piszą William Gudykunst i Yong Yun Kim (Gallois i in 1995: 120).

Według tej teorii jednostki po wejściu w nowe środowisko kulturowe przechodzą przez proces adaptacji do stresu i rozwoju, ucząc się nowych elementów komunikacyjnych. Przykładem tego procesu jest intensywna nauka języka i kultury przez Symonolewicza, dzięki której jego interakcje z Chińczykami stają się bardziej efektywne. Kolejnym aspektem adaptacji sinologa jest jego umiejętność dostosowania się do obyczaju szeroko przyjętego i praktykowanego w Mandżurii, jakim jest wykorzystanie sieci znajomości. To pozwala mu na skuteczniejsze poruszanie się w skomplikowanej strukturze administracyjnej Mandżurii.

Przeciwieństwo tej udanej adaptacji stanowi przystosowanie się niektórych Chińczyków lepiej usytuowanych materialnie lub politycznie, jak wspomniano powyżej. Próby kopiowania zachowań obcych, jak chociażby naśladowanie przez chińskich dygnitarzy europejskich wzorców w sytuacjach towarzyskich, często przynoszą efekt odwrotny – utrudniają komunikację i wywołują dezorientację po obu stronach. Niewłaściwa adaptacja powoduje, że tacy ludzie stają się uczestnikami zaburzonej komunikacji międzykulturowej.

Kolejnym ważnym aspektem jest odzwierciedlenie akomodacji komunikacyjnej (*Communication Accommodation Theory*, CAT), która jest szczegółowo opisana przez Cynthię Gallois i in. (1995: 117). Głównym jej założeniem jest to, że motywacja mówcy determinuje dobór językowych i komunikacyjnych strategii, mających na celu osiągnięcie zbliżenia (konwergencji) lub – przeciwnie – podkreślenie różnic (dywergencji). Jednym z innych ważniejszych elementów tej teorii jest interpretowalność, która zakłada, że odbiorca zwraca uwagę na umiejętność oraz kompetencję swojego rozmówcy i spowalnia lub upraszcza rozmowę oraz wybiera znane tematy.

W omawianym przypadku sinolog w sytuacji niespodziewanego spotkania z żołnierzami wykazuje tendencję do konwergencji – chce poprzez przywitanie *Hao* i komunikację w języku chińskim wywołać poczucie wspólnoty i zmniejszyć dystans między sobą a rozmówcami. Znalazłszy się w niezręcznej sytuacji, natychmiast przekierowuje uwagę gości na rzeczy mu bliskie – opowiada o sobie, dzięki czemu komunikacja przebiega skuteczniej.

Nie sposób pominąć odniesień do teorii Geerta Hofstede, który omawia negocjacje w kontekście interakcji międzykulturowej w sposób następujący:

Prowadzenie efektywnych negocjacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur wymaga uświadomienia sobie przez każdą ze stron skali różnic wartości, jakimi kierują się partnerzy negocjacyjni. Konieczna jest również dobra znajomość języków obcych oraz umiejętności komunikacyjne, dzięki którym druga strona będzie odczytywać nadawane komunikaty zgodnie z intencjami nadawcy (Hofstede, Hofstede 2007: 352).

Historia związana z mediacją między służącą Polką a chińskim boyem w pewnym stopniu ilustruje tę teorię w praktyce. Jako polski sinolog, który długo przebywa w Państwie Środka i doskonale rozumie różnice kulturowe między Polską a Chinami, Symonolewicz zna motywacje zarówno chińskich służących, jak i swojej rodaczki. Jego znajomość chińskich zwyczajów oraz „eufemizującego” stylu komunikacji w języku chińskim pozwala mu skutecznie porozumiewać się ze służącymi, z kolei głęboka orientacja w chińskich normach umożliwia wyjaśnienie Polakom istoty sytuacji. Dzięki tej międzykulturowej mediacji sinolog jest w stanie pomóc stronom konfliktu zrozumieć przyczyny nieporozumienia i skutecznie je rozwiązać.

Wracając do samego Symonolewicza, użytecznym narzędziem do wyjaśnienia części jego zachowań wydaje się tu kategoria autokolonizacji Alexandra

Kiosseva⁶. Koncepcja autokolonizacji odnosi się do regionów, które mimo że nie zostały poddane brutalnej dominacji kolonialnej, uległy podporządkowaniu kulturowej potęgze Europy i Zachodu. Choć historycznie nie doświadczyły one bezpośrednich działań militarnych ze strony kolonizatorów, to zmuszone były uznać przewagę zachodnich wzorców kulturowych i asymilować wartości charakterystyczne dla europejskiego centrum kolonialnego. Mechanizm autokolonizacji można zredukować do następującego schematu: elity lokalne z tych regionów, kształcone na zagranicznych uniwersytetach, po powrocie do ojczyzny przejmowały funkcje edukatorów, pisarzy lub dziennikarzy i inicjowały proces upowszechniania europejskich idei poprzez „miękkie” narzędzia oddziaływania – publikacje naukowe, programy szkolne, literaturę popularnonaukową, a także propagandę polityczną.

W przypadku Symonolewicz sytuacja jest bardziej złożona i paradoksalna. Jako Polak urodzony pod rosyjskim zaborem, wykształcony na Uniwersytecie Petersburskim w Imperium Rosyjskim (Markiewka 2021: 10), przez niemal osiem lat świadomie pełnił funkcję rosyjskiego dyplomaty. Jednocześnie, działając w Chinach – kraju pogrążonym w kryzysie politycznym i poddawany presji kolonialnych mocarstw, w tym Rosji – aktywnie promował język oraz kulturę rosyjską. Jego aktywność można interpretować przez pryzmat mechanizmów autokolonizacji, polegających na upowszechnianiu wzorców kulturowych i wartości cywilizacyjnych przyswojonych w państwie dominującym (Rosji), które w tym przypadku zamiast do swojej ojczyzny transferował ostatecznie do Chin.

Co istotne, Symonolewicz działał jako reprezentant rosyjskich interesów kolonialnych: jego zaangażowanie w pracę administracyjną przy Kolei Wschodniochińskiej – wybudowanej na mocy nierównoprawnych traktatów⁷ przyznających Rosji ekonomiczne przywileje w północno-wschodnich Chinach – umacniało pozycję imperium na tym terenie. W ten sposób jako poddany rosyjskiego zaborkcy Symonolewicz pośrednio uczestniczył w narzucaniu chińskiej przestrzeni polityczno-gospodarczej logiki kolonialnej. W tym wypadku zarówno Polska (jako część Imperium Rosyjskiego), jak i Chiny (jako obszar rosyjskiej ekspansji) były podmiotami skonfrontowanymi bezpośrednio z hegemonią Rosji.

⁶ Zob. Alexander Kiossev, *The Self-Colonizing Metaphor*, Atlas of Transformation, [online:] <http://monumenttotransformation.org/atlas-of-transformation/html/s/self-colonization/the-self-colonizing-metaphor-alexander-kiossev.html> (dostęp: 26 II 2025).

⁷ Przykładem może być choćby 《旅大租地条约》, czyli Konwencja rosyjsko-chińska (tłum. własne), zawarta w 1898 r., dzięki której Rosja otrzymała koncesję na budowę południowej odnogi Kolei Wschodniochińskiej.

Reakcja studentów uczestniczących w lektoracie Symonolewicz może być interpretowana jako forma oporu wobec autokolonizacji. Jak wskazano, Chiny okresu działalności sinologa pozostawały pod presją rosyjskiej ekspansji kolonialnej, co wymuszało praktyczną naukę języka rosyjskiego. Jednak – zgodnie z relacją Symonolewicz – chińscy słuchacze ograniczali swoje zaangażowanie wyłącznie do języka jako narzędzia komunikacji, wyraźnie dystansując się od akceptacji kulturowych i światopoglądowych treści płynących z Rosji. Analogicznie działania postaci określanej jako „Iwan Iwanowicz” również kwalifikują się do praktyk przeciwstawiania się autokolonizacji, tym razem bardziej świadomego – Chińczyk ten w czasie długich lat spędzonych w Rosji zachował przywiązanie do tradycyjnych wartości chińskich, a jego konsekwentne pielęgnowanie tożsamości narodowej dzieci zaowocowało ich silnym poczuciem przynależności do narodu chińskiego.

Prezentowane w tym rozdziale historie oraz refleksje ujawniają dużą wrażliwość i świadomość Symonolewicz w kwestii konfrontacji kulturowych. Jedno z możliwych wyjaśnień jest następujące: jako Polak pochodzący z terytorium podporządkowanego Imperium Rosyjskiemu doświadczał tożsamości podmiotu skolonizowanego, jednak równocześnie – poprzez służbę w rosyjskiej administracji w Chinach – odgrywał rolę podmiotu kolonizującego, propagującego zachodnie wzorce. To właśnie ta dwojaka perspektywa, ta podwójna pozycja i tożsamość kulturowa, łącząca doświadczenie bycia kolonizowanym z rolą kolonizatora, czyni jego narrację wyjątkowo wnikliwą w opisie jego interakcji międzykulturowej z mieszkańcami Chin.

Bibliografia

- Cabanowski M., 1993, *Tajemnice Mandżurii. Polacy w Harbinie*, „Polacy na Obczyźnie”, Warszawa.
- Gallois C. i in., 1995, *Accommodating Intercultural Encounters: Elaborations and Extensions*, [w:] R.L. Wiseman (red.), *Intercultural Communication Theory*, „International and Intercultural Communication Annual”, 19, Thousand Oaks–London–New Delhi, s. 115–147.
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Kajdański E., 2013, *Wspomnienia z mojej Atlantydy*, Kraków.
- Markiewka T., 2021, *Wstęp*, [w:] T. Parnicki, *Listy do Konstantego Symonolewicz z lat 1928–1949*, oprac., wstęp i przypisy T. Markiewka, Katowice, s. 9–27.

Symonolewicz K., 1932, *Miraże mandżurskie*, Warszawa.

Symonolewicz K., 1938, *Moi Chińczycy. 18 lat w Chinach*, „Biblioteka Miłośników Książki”, Warszawa.

Wróbel J., 2023, *W ogniu wojen i rewolucji. Polacy w Chinach (1898–1949)*, „Biblioteka Instytutu Pamięci Narodowej”, t. 67, Łódź–Warszawa.

Netografia

Kiossev A., *The Self-Colonizing Metaphor*, Atlas of Transformation, [on-line:] <http://monumenttotransformation.org/atlas-of-transformation/html/s/self-colonization/the-self-colonizing-metaphor-alexander-kiossev.html> (dostęp: 26 II 2025).

ABSTRAKT

Artykuł przedstawia wybrane aspekty interakcji międzykulturowych na podstawie doświadczeń i obserwacji Konstantego Symonolewicza, polskiego sinologa, który przez wiele lat działał w Mandżurii. Praktyki takie jak nauka języka chińskiego oraz wykorzystywanie sieci znajomości pokazują jego głęboką adaptację do lokalnych norm i zwyczajów, podczas gdy obserwacje na temat Chińczyków wchodzących w kontakty międzykulturowe z cudzoziemcami ukazują jego wyjątkową wnikliwość i czujność. Na koniec autor odnosi się do teoretycznych ram analizy komunikacji międzykulturowej, w tym teorii autokolonizacji, i wskazuje złożoność pozycji Symonolewicza jako osoby z jednej strony kolonizowanej, a z drugiej – uczestniczącej w kolonizowaniu.

Słowa kluczowe: Polonia mandżurska, Konstanty Symonolewicz, komunikacja międzykulturowa, autokolonizacja

XIAOJING CUI 

Beijing Foreign Studies University

PERSPEKTYWY I WYZWANIA

Współpraca Chin i Polski w obszarze kształcenia zawodowego w kontekście VET 4.0

Prospects and Challenges of China-Poland Vocational Education Cooperation in the Context of VET 4.0

Poland has a long history of vocational education and a mature training system, and is actively advancing the process of Vocational Education and Training (VET) 4.0, aimed at Industry 4.0. In recent years, Chinese colleges such as Cangzhou Technical College in Hebei have been actively cooperating with Polish colleges like the University of Applied Sciences in Wałcz and University of Łódź in areas such as cooperation in running schools, teacher exchanges, student exchanges, and academic cooperation, to cultivate internationally skilled specialists. In the context of VET 4.0, there are vast opportunities for cooperation between China and Poland in accelerating the digital transformation of vocational education. However, facing challenges arising from differences in culture, language, education systems, policies and laws, it is still necessary to think about how to establish effective communication and support mechanisms, align with the latest strategies and policies for the development of vocational education, and explore new cooperation potential in vocational education and training in fields like artificial intelligence and other information technologies.

Keywords: VET 4.0, China-Poland cooperation, prospects, challenges

Wstęp

Termin „VET 4.0” pochodzi z języka angielskiego i oznacza: *vocational education and training 4.0*, po polsku: kształcenie i szkolenie zawodowe 4.0. VET 4.0 wyrosło z programu Przemysł 4.0 i stanowi odpowiedź na wyzwania związane z postępem technologicznym, szczególnie w obszarze cyfryzacji, automatyzacji i inteligentnych systemów. W centrum uwagi znajdują się cyfrowe innowacje w edukacji zawodowej, w tym rozwój nowych rozwiązań cyfrowych, podnoszenie cyfrowych kompetencji studentów oraz wspieranie przedsiębiorstw w tworzeniu cyfrowych sieci edukacyjnych (Chen, Xiu 2017: 24). Kluczowym elementem VET 4.0 jest kształcenie umiejętności technicznych i cyfrowych, które są niezbędne w erze cyfrowej, co pozwala na podniesienie jakości kształcenia zawodowego.

W tym artykule skupię się na czterech głównych aspektach. Na początku krótko omówię istotne etapy współpracy edukacyjnej między Chinami a Polską, szczególnie w kontekście szkolnictwa zawodowego. Na tej podstawie przeanalizuję perspektywy oraz potencjalne wyzwania współpracy w zakresie VET 4.0 między naszymi krajami. Artykuł zakończę kilkoma sugestiami.

Historia współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego

Polska była jednym z pierwszych krajów, które uznały Chińską Republikę Ludową (ChRL) i nawiązały z nią stosunki dyplomatyczne. Wymiana edukacyjna między Chinami a Polską miała swój początek w latach 50. XX w. i dotyczyła głównie szkolnictwa wyższego. Oba kraje rozpoczęły wtedy wymianę studentów, aby wzajemnie poznawać swoje języki i kultury.

U progu XXI w. współpraca w zakresie kształcenia zawodowego między Polską i Chinami szybko się rozwinęła. Od 2009 r. Uczelnia Techniczna w Cangzhou (Cangzhou Technical College) z prowincji Hebei podpisała umowy o współpracy i wymianie studentów z Uniwersytetem SWPS w Warszawie, Uniwersytetem Łódzkim, Politechniką Łódzką oraz Politechniką Śląską. Umowy te dotyczą różnych kierunków, takich jak projektowanie, ekonomia, automatyzacja systemów elektroenergetycznych i inżynieria architektoniczna.

Po ustanowieniu Mechanizmu Współpracy między Chinami a Państwami Europy Środkowo-Wschodniej (2012) oraz powstaniu inicjatywy Pasa i Szlaku (2013) dwustronna wymiana edukacyjna weszła w nową fazę rozwoju. Współpraca

w obszarze edukacji stawiała się coraz bardziej zróżnicowana pod względem poziomu i formy. W tym okresie szczególnie wyróżniały się współpraca i wymiana w dziedzinie kształcenia zawodowego, przynoszące liczne osiągnięcia.

Po pierwsze, współpraca w zakresie programów wspólnego prowadzenia kształcenia osiągnęła nowe pułapy. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji ChRL Chiny i Polska prowadziły takie programy na poziomie wyższym w dwóch projektach. Pierwszy to współpraca między Uczelnią Techniczną w Cangzhou a Uniwersytetem Łódzkim na kierunku rachunkowość (2015–2020), a drugi to współpraca między Uczelnią Techniczną w Cangzhou a Akademią Nauk Stosowanych w Wałczu na kierunku Big Data i rachunkowość (2022–2024).

Po drugie, kluczową formą współpracy w dziedzinie edukacji zawodowej między Chinami a Polską stała się wymiana nauczycieli i studentów. W 2016 r. Techniczna Szkoła Wyższa w Changzhou z prowincji Jiangsu (Changzhou Technician College Jiangsu Province) rozpoczęła współpracę z Karkonoską Państwową Szkołą Wyższą w Jeleniej Górze¹. Każdego roku wysyłała do Polski dwóch nauczycieli, aby wzięli udział w międzynarodowych szkoleniach w ramach programu Erasmus. W 2017 r. Wyższa Szkoła Zawodowa Komunikacji w Gansu (Gansu Vocational College of Communications) i Akademia Finansów i Biznesu Vistula nawiązały współpracę w zakresie wspólnego kształcenia studentów studiów podyplomowych i międzynarodowego eksperymentalnego projektu edukacyjnego między obiema uczelniami. W 2018 r. delegacja z Jeleniej Góry, odwiedzając uczelnie zawodowe i techniczne w Changzhou z prowincji Jiangsu, takie jak Instytut Technologii w Changzhou (Changzhou Institute of Technology), Techniczna Szkoła Wyższa w Changzhou (Changzhou Technician College Jiangsu Province), koncentrowała się na promowaniu wymiany między uczelniami obu miast i badaniu modeli współpracy w zakresie wyższego szkolnictwa zawodowego. W 2019 r. Wyższa Szkoła Zawodowa i Techniczna w Dongguan-Dongguan Polytechnic) nawiązała współpracę z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Nysie².

W maju 2024 r. delegacja z Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie odwiedziła Wyższą Szkołę Zawodową Inżynierii w Qingdao (Qingdao Engineering Vocational College) oraz Szkołę Zawodową Finansów i Ekonomii w Qingdao (Qingdao Finance and Economics Vocational School). Z tą ostatnią uczelnią podpisała memorandum o strategicznej współpracy.

¹ Uczelnia od 2 maja 2022 r. nosi nazwę Karkonoska Akademia Nauk Stosowanych w Jeleniej Górze.

² Dnia 1 października 2022 r. uczelnia zmieniła nazwę na Państwową Akademię Nauk Stosowanych w Nysie.

W kwietniu 2024 r. rektor Szkoły Wyższej Wydawnictwa i Druku w Szanghaju (Shanghai Publishing and Printing College) wraz z delegacją odwiedził Uniwersytet Warszawski, Politechnikę Warszawską oraz polski oddział niemieckiej firmy Heidelberg. Podczas wizyty powstała idea organizacji „Bi Sheng+Gutenberg Workshop” w Europie³. W listopadzie 2024 r. zespół z polskiej branży poligraficznej i opakowaniowej odwiedził Szkołę Wyższą Wydawnictwa i Druku w Szanghaju, aby wziąć udział w dziesięciodniowym chińsko-polskim szkoleniu „Bi Sheng Workshop” i ocenić możliwość nawiązania w przyszłości współpracy w branży poligraficznej i opakowaniowej.

Po trzecie, wymiana akademicka i edukacyjna oraz mechanizmy współpracy stanowią ważną gwarancję chińsko-polskiej kooperacji w zakresie szkolnictwa zawodowego. W grudniu 2020 r. odbyło się spotkanie pod hasłem „Dialog między Chińskimi i Polskimi Think Tankami 2020 r.”, podczas którego omówiono wizję współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. W listopadzie 2022 r. powstał Sojusz Przemysłowo-Edukacyjny Szkół Zawodowych Chin i Krajów Europy Środkowo-Wschodniej (China-CEEC Alliance of TVET Institutions for Industry-Education Collaboration). Sojusz ten stanowi nową platformę i ważne wsparcie dla chińsko-polskiej współpracy w obszarze kształcenia zawodowego. Podczas organizowanej przez niego w listopadzie 2024 r. konferencji podpisano umowę o współpracy między Uczelnią Zawodową i Techniczną Zhongqiao w Szanghaju (Shanghai Zhongqiao Vocational and Technical University) a Uniwersytetem Rzeszowskim.

Perspektywy współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście VET 4.0

Świat, w którym żyjemy, przechodzi obecnie wielką przemianę, jakiej nie doświadczano od stulecia. W związku z tym nasuwa się pytanie: dokąd zmierza współpraca między Chinami a Polską w zakresie szkolnictwa zawodowego w kontekście VET 4.0? Jakie szanse mogą się z tego wyłonić dla obu stron? Chciałabym przedstawić swoją opinię, odnosząc się do trzech kluczowych aspektów.

Po pierwsze, transformacja cyfrowa stwarza możliwości dostosowania polityki obu krajów w zakresie kształcenia zawodowego w dziedzinie technologii

³ Bi Sheng (972–1051) – chiński rzemieślnik, wynalazł pierwszą na świecie ruchomą czcionkę.

informatycznych. Wraz z wprowadzeniem VET 4.0 kształcenie zawodowe przyspiesza w kierunku cyfryzacji i wykorzystania sztucznej inteligencji, co stwarza ogromne możliwości politycznej współpracy między Chinami a Polską w dziedzinie technologii informatycznych.

Chiński rząd przywiązuje dużą wagę do transformacji cyfrowej i promuje dostosowanie kształcenia zawodowego do potrzeb przemysłu. W ramach polityki takiej jak *Made in China 2025* i nowelizowanej ustawy o szkolnictwie zawodowym Chińskiej Republiki Ludowej (2022) zastosowanie technologii cyfrowej stało się ważnym elementem reformy szkolnictwa zawodowego. Nowa wersja ustawy o szkolnictwie zawodowym wprowadziła zapisy dotyczące rozwoju edukacji informacyjnej:

Państwo wspiera wykorzystanie technologii informacyjnych i innych nowoczesnych metod nauczania, opracowywanie zasobów edukacyjnych, takich jak kursy on-line w kształceniu zawodowym, innowacje w metodach nauczania i zarządzania szkołami, a także promowanie informatyzacji kształcenia zawodowego oraz jego zastosowania (Ustawa o szkolnictwie... 2022; tłum. autorki).

Wprowadzenie koncepcji Cyfrowych Chin (Digital China) określiło kierunek rozwoju cyfryzacji przemysłu. W obliczu zmieniających się potrzeb przemysłowych edukacja zawodowa musi dostosować się do przemysłu innowacyjnych zastosowań technologii informacyjnych, aby przyspieszyć swoją cyfrową transformację. Ponadto rozwój modeli Internet Plus Edukacja (Internet Plus Education models) w Chinach sprzyja integracji technologii informacyjnych z nauczaniem, co przyspiesza rozwój edukacji on-line i wirtualnych laboratoriów.

W styczniu 2023 r. na Ogólnokrajowej Konferencji Edukacyjnej w Pekinie zaprezentowano Strategię Pogłębionej Realizacji Działań na Rzecz Cyfryzacji Edukacji. W lutym 2023 r. podczas równoległe trwającego forum na temat cyfrowej transformacji kształcenia zawodowego w ramach Światowego Kongresu Edukacji Cyfrowej w Pekinie zaproponowano koncepcję cyfrowego wzmocnienia nowego ekosystemu edukacji zawodowej. W styczniu 2024 r. na Światowym Kongresie Edukacji Cyfrowej w Szanghaju oficjalnie powstał Światowy Sojusz Edukacji Cyfrowej (World Digital Education Alliance), uruchomiona została międzynarodowa wersja platformy Inteligentnej Edukacji w Chinach (Smart Education of China), a międzynarodowa współpraca w zakresie edukacji cyfrowej w tym kraju odniosła kolejne sukcesy. W grudniu 2024 r. podczas podsumowującej konferencji dotyczącej cyfryzacji edukacji w Chinach omówiono trzyletnie efekty i doświadczenia wdrażania strategii cyfryzacji edukacji w Państwie Środka oraz zaplanowano kluczowe działania na kolejne trzy lata.

W 2017 r. Polska przyjęła Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), w której jednym z kluczowych obszarów jest rozwój szkolnictwa zawodowego dla programu Przemysł 4.0 (Ministerstwo Rozwoju, Departament Strategii Rozwoju 2017: 83–84). W 2018 r. premier Polski oraz Minister Edukacji Narodowej podpisali oficjalny list zachęcający przedsiębiorstwa do aktywnego udziału w rozwoju szkolnictwa zawodowego. Polska pokazała, że coraz bardziej zwraca uwagę na rozwój VET 4.0.

Aby przyspieszyć wdrożenie VET 4.0, Polska koncentruje się na dwóch kluczowych aspektach: nowelizacji prawa oświatowego oraz opracowaniu strategii rozwoju umiejętności (Zhang 2022: 126). W 2018 r. rozpoczęto nowelizację prawa oświatowego w celu poprawy przepisów związanych ze szkolnictwem zawodowym. Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030. Strategia ta kładzie nacisk na zwiększenie zaangażowania przedsiębiorstw w rozwój i wykorzystanie umiejętności technicznych oraz na wprowadzenie systemu monitorowania zapotrzebowania na te umiejętności w czasie rzeczywistym (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2019: 11). W kontekście VET 4.0 cyfryzacja szkolnictwa zawodowego nabiera tempa, a technologie takie jak sztuczna inteligencja (AI), Internet rzeczy (IoT / Internet of Things) i blockchain mają znaczący wpływ na rozwój edukacji zawodowej.

Z polityki rozwoju szkolnictwa zawodowego w Chinach i Polsce w ostatnich latach wynika, że oba kraje prowadzą jego reformy i transformacje w kierunku cyfryzacji. To stwarza im możliwości dalszej wzajemnej współpracy w zakresie edukacji zawodowej.

Po drugie, ustabilizowane mechanizmy wymiany i współpracy tworzą korzystne warunki do pogłębiania kooperacji między Chinami a Polską w zakresie edukacji zawodowej. Programy wspólnego prowadzenia kształcenia, wymiana między uczelniami oraz Sojusz Przemysłowo-Edukacyjny Szkół Zawodowych Chin i Krajów Europy Środkowo-Wschodniej stanowią ważne platformy wymiany i wsparcie dla pogłębiania współpracy między uczelniami zawodowymi obu krajów. Te mechanizmy współpracy nie tylko dają instytucjom edukacyjnym możliwości dzielenia się zasobami, lecz także zapewniają przestrzeń do innowacji w zakresie współpracy uczelni z przedsiębiorstwami, reformy modeli kształcenia zawodowego oraz dostosowywania standardów kształcenia. Stanowią one ważny czynnik napędzający wymianę edukacji zawodowej.

Z przeglądu dotychczasowej współpracy w zakresie edukacji zawodowej między Chinami a Polską wynika, że Polska jest jednym z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, które najintensywniej współpracują z Chinami w tym obszarze. Z jednej strony jest to wynik zarówno efektywnego dostosowania polityki obu partnerów w ostatnich latach, jak i rozwoju wielu pragmatycznych projektów

współpracy. Z drugiej strony odzwierciedla to także aktywne podejście obu krajów do procesu internacjonalizacji kształcenia zawodowego. W przyszłości, dzięki dalszej optymalizacji i rozwojowi istniejących platform, perspektywy współpracy w dziedzinie edukacji zawodowej między Polską i Państwem Środka będą jeszcze szersze.

Po trzecie, ścisła współpraca gospodarcza i handlowa między Chinami i Polską stwarza możliwości współpracy w zakresie kształcenia zawodowego. Chiny od lat są drugim największym partnerem handlowym Polski, a Polska odgrywa kluczową rolę jako największy partner Chin w Europie Środkowo-Wschodniej. W ostatnich latach chińskie inwestycje w Polsce wzrosły, co stwarza wielkie możliwości dla rozwoju współpracy w kształceniu zawodowym i szkoleniu młodych specjalistów technicznych.

Chiński rząd promuje rozwój gospodarki w kierunku, który nazwano „nową jakością sił wytwórczych” (*new quality productive forces*), i przyspiesza transformację przemysłu wytwórczego w stronę produkcji wysokiej klasy urządzeń. Dobrym przykładem może być przemysł nowych energii, jak produkcja pojazdów elektrycznych: te wytwarzane w Chinach są konkurencyjne na rynku globalnym. Polska ma silną bazę przemysłową, szczególnie w sektorach motoryzacyjnym, elektronicznym oraz maszynowym, co przyciąga liczne międzynarodowe firmy. W miarę wspólnej realizacji coraz większej liczby projektów współpraca w zakresie wymiany technologicznej i szkolenia techników zostanie wzmocniona, a kształcenie zawodowe między Chinami a Polską będzie miało szansę na dynamiczny rozwój.

Podczas oficjalnej wizyty prezydenta Polski Andrzeja Dudy w Chinach w czerwcu 2024 r. przyjęto plan działania na rzecz wzmocnienia wszechstronnego partnerstwa strategicznego między Chińską Republiką Ludową a Rzeczpospolitą Polską (2024–2027). W dokumencie tym wskazano na potrzebę wzmocnienia współpracy między agencjami handlowymi i inwestycyjnymi, takimi jak Chińska Rada Promocji Handlu Międzynarodowego i Polska Agencja Inwestycji i Handlu. Ponadto plan zakłada dwustronną współpracę inwestycyjną w takich obszarach jak pojazdy elektryczne, zielony rozwój i logistyka. Obie strony wzmocnią współpracę w zakresie nowych materiałów, czystej energii, zrównoważonego rozwoju oraz zróżnicowanych dostaw zasobów energetycznych (*Plan działania na rzecz...* 2024).

W przyszłości zapotrzebowanie na młodych, wysoko wykwalifikowanych specjalistów technicznych będzie rosło, co stwarza ogromne możliwości współpracy między Chinami a Polską w dziedzinie kształcenia zawodowego.

Wyzwania współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście VET 4.0

Na podstawie obecnej sytuacji współpracy w zakresie szkolnictwa zawodowego między Chinami a Polską spróbuję przeanalizować kilka wyzwań we współpracy między uczelniami zawodowymi obu krajów w kontekście VET 4.0.

Po pierwsze, liczba projektów wspólnego prowadzenia kształcenia powinna zostać zwiększona, a poziom współpracy podniesiony. Z danych zarejestrowanych przez Ministerstwo Edukacji ChRL wynika, że Polska jest jednym z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, które najintensywniej współpracują z Chinami, jednak w porównaniu do liczby projektów wspólnego prowadzenia kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim liczba projektów na poziomie wyższych szkół zawodowych jest mniejsza. Mimo że od kilku lat współpraca między uczelniami zawodowymi obu krajów jest bardzo intensywna, to wciąż ogranicza się głównie do wymiany nauczycieli i studentów.

Jeśli chodzi o kierunki studiów, to w kontekście VET 4.0 potencjał współpracy między uczelniami zawodowymi obu krajów na takich kierunkach jak produkcja i automatyzacja maszyn, handel elektroniczny, technologie pojazdów elektrycznych i technologie komputerowe wymaga dalszego rozwoju i wykorzystania.

Po drugie, poziom współtworzenia i dzielenia się zasobami edukacyjnymi w formie cyfrowej jest nadal niewystarczający. Istotą VET 4.0 jest wzmocnienie cyfryzacji w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Z obecnej perspektywy Sojusz Przemysłowo-Edukacyjny Szkół Zawodowych Chin i Krajów Europy Środkowo-Wschodniej stanowi korzystną platformę dla współpracy w zakresie kształcenia zawodowego między Chinami a Polską, jednak jego rola w obszarze cyfryzacji jest jeszcze ograniczona. Współpraca między tymi krajami w zakresie kształcenia specjalistów posiadających umiejętności cyfrowe wciąż jest niewystarczająca, a budowa zasobów edukacyjnych w formie cyfrowej pozostaje w fazie rozwoju. Tworzenie i rozwój cyfrowych podręczników, kursów on-line, platform i innych zasobów edukacyjnych wymaga znacznego przyspieszenia.

Po trzecie, badania nad wzajemnymi reformami i polityką edukacji zawodowej są niewystarczające. Chiny i Polska różnią się znacząco pod względem systemu edukacji, kultury, języka i prawa. Przede wszystkim konieczne jest dokładne zrozumienie wzajemnych systemów szkolnictwa i ram politycznych, aby umożliwić głębszą współpracę obu krajów w obszarze cyfryzacji edukacji zawodowej.

Chińskie badania na temat systemów szkolnictwa zawodowego, prawa i kierunków polityki w Polsce i innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej są jeszcze niewystarczające. Podobnie polscy badacze nie przeprowadzili wystarczająco

głębokich analiz systemu szkolnictwa zawodowego w Chinach, lecz koncentrują się głównie na prezentacji polityki, podczas gdy analiza mechanizmu funkcjonowania chińskiego systemu edukacji zawodowej jest wciąż ograniczona. To w pewnym stopniu zawęży pogłębioną wymianę i współpracę między oboma krajami w dziedzinie edukacji zawodowej.

Sugestie dotyczące współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście VET 4.0

Jak w przyszłości możemy efektywnie wdrożyć i promować współpracę w zakresie kształcenia zawodowego między Chinami a Polską w kontekście VET 4.0? Chciałabym zaproponować kilka sugestii.

Po pierwsze, pod względem koncepcyjnym powinniśmy skoncentrować się na transformacji cyfrowej i wykorzystać technologie cyfrowe do wzmocnienia chińsko-polskiej współpracy w kształceniu zawodowym. Pierwszym krokiem jest wspólna budowa cyfrowych zasobów dydaktycznych. Tradycyjne metody nauczania nie odpowiadają już obecnym wymaganiom społecznym dotyczącym wykwalifikowanych pracowników, dlatego musimy stworzyć szereg cyfrowych zasobów dydaktycznych, takich jak cyfrowe podręczniki, kursy on-line itp. Ponadto celem kształcenia zawodowego jest szkolenie pracowników technicznych dla przedsiębiorstw i branż, a podstawową zasadą jest orientacja na rynek, współpraca z branżą i służenie przedsiębiorstwom. Dlatego budowa zasobów cyfrowych powinna w pełni zmobilizować przedsiębiorstwa do aktywnego udziału i umożliwiać im pełne uczestnictwo w opracowywaniu celów kształcenia, materiałów dydaktycznych oraz innych zasobów cyfrowych. Drugim krokiem jest wdrożenie cyfrowego zarządzania projektami szkolnymi i budowa internetowej platformy informacyjnej do współpracy w zakresie kształcenia zawodowego w celu usprawnienia wymiany informacji i zacieśnienia współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami. Od momentu utworzenia Sojuszu Przemysłowo-Edukacyjnego Szkół Zawodowych Chin i Krajów Europy Środkowo-Wschodniej poprzez organizację konkursów umiejętności, promowanie projektów wspólnego prowadzenia kształcenia i organizowanie salonów akademickich wizja współpracy między Chinami a krajami Europy Środkowo-Wschodniej została przekształcona w konkretne wyniki płynące z wzajemnie korzystnej współpracy. Polska i Chiny w zakresie kształcenia zawodowego mogą korzystać z platformy tego sojuszu, tworząc cyfrową bazę danych opartą na dotychczasowej współpracy.

Baza ta będzie zawierać informacje o jednostkach członkowskich z Chin i Polski, projektach wspólnego prowadzenia kształcenia, aktualnej wymianie między uczelniami oraz organizowanych wydarzeniach. Uczelnie i przedsiębiorstwa będą mogły dzielić się swoimi osiągnięciami, doświadczeniami oraz potrzebami w zakresie wzajemnej współpracy, co przyczyni się do pogłębienia kooperacji w obszarze kształcenia zawodowego między Chinami a Polską.

Po drugie, należy w pełni wykorzystać rolę think tanków i uczelni języków obcych, aby zapewnić wsparcie intelektualne dla współpracy w zakresie kształcenia zawodowego między oboma krajami. W ostatnich latach zainteresowanie chińskich badaczy Polską rośnie. W Chinach działają liczne centra studiów europejskich, w tym sześć centrów studiów polskich. Te ostatnie znajdują się na uczelniach języków obcych z kierunkiem polonistyka, co pozwala wykorzystać przewagę językową i wzmocnić współpracę między nauczycielami uczelni zawodowych, lektorami uczelni języków obcych oraz naukowcami think tanków w zakresie badań polskiego systemu szkolnictwa zawodowego oraz polityki reform edukacji.

Ponadto można zachęcać chińskie uczelnie języków obcych do aktywnego wspierania uczelni zawodowych w nawiązywaniu głębszej współpracy z polskimi uczelniami, starając się tworzyć więcej międzynarodowych platform współpracy dla chińskich uczelni zawodowych. Na przykład uczelnie języków obcych mogą przeprowadzić organizowaniu projektów współpracy, wspierać chińskie uczelnie zawodowe podczas wizyt w polskich i innych uczelniach w Europie Środkowo-Wschodniej, a także prowadzić pogłębione dyskusje na temat międzynarodowej współpracy w takich obszarach jak projekty wymiany studentów i szkolenia dla nauczycieli.

Think tanki obu krajów, jako ważne instytucje zajmujące się badaniami politycznymi i doradztwem, mogą przyczynić się do współpracy w zakresie kształcenia zawodowego poprzez realizację wspólnych projektów badawczych, organizowanie regularnych wymian, uczestnictwo w budowie baz danych oraz cykliczne oceny projektów dotyczących wspólnego prowadzenia kształcenia.

Po trzecie, ważne jest, aby zarządzanie projektami dotyczącymi wspólnego prowadzenia kształcenia obejmowało wszystkie etapy, od ich inicjacji, przez wdrożenie, aż po ewaluację. Na etapie zatwierdzania projektu należy upewnić się, że cele są jasno określone, a treść projektu odpowiada potrzebom uczelni zawodowych obu krajów, oraz opracować szczegółowy plan realizacji. W trakcie wdrażania projektu, oprócz skupienia się na jakości kursów, należy również zwrócić uwagę na sprawną wymianę kulturową, na bieżąco śledzić postępy projektu i rozwiązywać pojawiające się problemy, aby projekt był realizowany zgodnie z zaplanowanymi celami.

Podczas ewaluacji należy skupić się na wieloaspektowych kryteriach i regularnie zbierać informacje zwrotne, takie jak oceny efektywności nauczania, oceny jakości współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami, wskaźniki zatrudnienia absolwentów oraz poziom satysfakcji przedsiębiorstw. Regularne oceny mogą dostarczyć cennych informacji i stanowić ciągły impuls do doskonalenia projektów wspólnego prowadzenia kształcenia, a także przyczynić się do podniesienia poziomu współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia zawodowego.

Zakończenie

Wraz z rozwojem Przemysłu 4.0 edukacja zawodowa musi dostosować się do potrzeb transformacji przemysłowej i kształcić wysoko wykwalifikowanych pracowników, którzy sprostają przyszłym wyzwaniom. W kontekście VET 4.0 współpraca między Chinami a Polską w dziedzinie kształcenia zawodowego stoi przed ogromnymi szansami i wyzwaniami. Polityka cyfrowej transformacji szkolnictwa zawodowego, mechanizmy wymiany i współpracy w zakresie kształcenia zawodowego oraz ścisła współpraca gospodarcza i handlowa między Chinami a Polską stwarzają wielkie możliwości dla współpracy obu krajów w zakresie kształcenia zawodowego. Jednakże pogłębianiu współpracy towarzyszą również liczne wyzwania, a na jej efektywność i wyniki mogą wpłynąć różnice kulturowe, bariery językowe oraz odmienne systemy edukacji.

W przyszłości współpraca w dziedzinie kształcenia zawodowego między Chinami a Polską w kontekście VET 4.0 ma szansę na dalszy rozwój dzięki wsparciu politycznemu, wymianie międzykulturowej think tanków, wspólnemu opracowywaniu zasobów edukacyjnych w formie cyfrowej, budowie platformy informacyjnej oraz innym wysiłkom, które zapewnią skuteczne dopasowanie treści i modeli nauczania do zmieniających się potrzeb przemysłu. Oba kraje mogą jeszcze bardziej wzmocnić współpracę w zakresie programów nauczania, szkolenia nauczycieli i praktyk studentów, promując głębszą integrację edukacji zawodowej z rozwojem przemysłu. Taka współpraca może sprzyjać wzajemnemu uzupełnianiu się mocnych stron oraz wspólnemu rozwojowi edukacji zawodowej Polski i Chin.

Bibliografia

- Chen Z., Xiu C., 2017, 德国“职业教育4.0”的特点与启示 [Charakterystyka i doświadczenia „VET 4.0” w Niemczech], „Shijie jiaoyu xinxi”, nr 16, s. 23–26.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019, *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, Warszawa.
- Ministerstwo Rozwoju, Departament Strategii Rozwoju, 2017, *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Warszawa.
- Zhang Z., 2022, 变革中的波兰职业教育: 动因、举措与展望 [Reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce: motywacje, działania i perspektywy], „Zhijiao luntan”, nr 10, s. 121–128.

Netografia

- Plan działania na rzecz wzmocnienia wszechstronnego partnerstwa strategicznego między Rzeczpospolitą Polską a Chińską Republiką Ludową (2024–2027)*, 2024, Oficjalna strona Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, 25 VI 2024, [on-line:] <https://www.prezydent.pl/kancelaria/archiwum/andrzej-duda/aktualnosci/wypowiedzi-prezydenta-rp/wystapienia/plan-dzialania-na-rzecz-wzmocnienia-partnerstwa-strategicznego-miedzy-polska-a-chinami,88077> (dostęp: 23 IX 2024).
- 中华人民共和国职业教育法 [Ustawa o szkolnictwie zawodowym Chińskiej Republiki Ludowej], 20 IV 2022, [on-line:] http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620064.html (dostęp: 21 IX 2024).

ABSTRAKT

Polska, z jej długą historią szkolnictwa zawodowego i dojrzałym systemem szkoleń, obecnie intensywnie realizuje program Kształcenie i Szkolenie Zawodowe (VET) 4.0, skierowany na Przemysł 4.0. W ostatnich latach chińskie uczelnie, takie jak Uczelnia Techniczna w Cangzhou (Cangzhou Technical College), nawiązały ścisłą współpracę z polskimi uczelniami, takimi jak Akademia Nauk Stosowanych w Wałczu i Uniwersytet Łódzki, w zakresie programów wspólnego prowadzenia kształcenia, wymiany nauczycieli, wymiany studentów oraz współpracy akademickiej, by wspólnie kształcić międzynarodowych specjalistów o wysokich umiejętnościach. W kontekście VET 4.0 istnieją ogromne możliwości współpracy między Chinami a Polską w przyspieszaniu cyfryzacji kształcenia zawodowego. Jednak w obliczu wyzwań, takich jak różnice w obszarze kultury, języka, systemu edukacji, polityki oraz prawa, nadal należy zastanowić się, jak tworzyć skuteczne mechanizmy wsparcia komunikacyjnego, precyzyjnie dopasować się do najnowszych strategii i polityk rozwoju edukacji zawodowej oraz odkrywać nowe

możliwości współpracy między Chinami a Polską w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w dziedzinie technologii informatycznych, takich jak sztuczna inteligencja.

Słowa kluczowe: VET 4.0, współpraca chińsko-polska, perspektywy, wyzwania

CZEŚĆ VI

Literatura polska i jej chińskie konteksty

ANDRZEJ SKRENDO 

Uniwersytet Szczeciński

KREWNI ŚWIATA?

O międzynarodowym znaczeniu literatury polskiej

Relatives of the World? On the International Significance of Polish Literature

The author presents disputes about the international significance of Polish literature. First among Polish literary historians (Juliusz Kleiner, Czesław Miłosz, Anna Nasiłowska), then by comparing the works of Stefan Żeromski and Joseph Conrad. The methodological basis for the comparison is the concept of world literature.

Keywords: Polish literature, Chinese literature, world literature

1.

Tytuł tego szkicu pochodzi z *Dziennika* Witolda Gombrowicza. Gombrowicz pisze o naszym polskim zachwycie naszymi wielkimi polskimi autorami: „Geniusze! Do cholery z tymi geniuszami! [...] Jesteście ubogimi krewnymi świata, którzy usiłują imponować sobie i innym” (Gombrowicz 2007: 13). Owa metafora „krewnych świata” wydaje się nadzwyczaj trafna, gdyż obrazuje dziwną pozycję, w jakiej pozostaje polska świadomość literacka wobec centrum, czyli Zachodu: jednoczesnego poczucia wyższości i niższości; dumy i upokorzenia; gniewu i uległości. Jest to swego rodzaju dialektyka, z której kultura polska wciąż próbuje się wydobyć.

W szkicu tym sporo będziemy też mówić o Stefanie Żeromskim, o jego odczycie z 1915 r. *Literatura i życie polskie*. Doskonale pokazane tu zostaje działanie wspomnianej wyżej dialektyki. W szkicu tym padają m.in. takie słowa:

„Nie przynosimy światu wiadomości artystycznej o zawiłościach duszy człowieka. Mówimy wciąż o zawiłościach duszy Polaka. Tak być musiało, gdyż inaczej być nie mogło” (Olszewska 2019: 110–111).

Rozważania nasze będziemy snuć w kontekście nadziei wiązanych z koncepcją literatury światowej – ponieważ o międzynarodowym znaczeniu literatury polskiej w ramach tej właśnie koncepcji dziś należałoby mówić. Nadzieję tę wyłożył chyba najlepiej René Wellek (w roku 1963):

Skoro uchwycimy naturę sztuki i poezji, jej zwycięstwo nad ludzką śmiertelnością i przeznaczeniem, jej moc stwarzania nowego świata wyobraźni – zniknie narodowa próżność.

Wyłoni się człowiek uniwersalny, człowiek zawsze i wszędzie, w całej swej różnorodności, zaś nauka o literaturze przestanie być antykwaryczną igraszką, bilansem narodowych aktywów i pasywów czy wykresem sieci zależności.

Badania literackie staną się aktem wyobraźni, na podobieństwo samej sztuki, a więc strażnikiem i twórcą najwyższych wartości ludzkich (Wellek 2022: 486).

Trzy te cytaty coś łączy: w każdym pojawia się opozycja między tym, co uniwersalne (światowe, człowiecze), a tym, co partykularne (narodowe, polskie). I to właśnie jest nasze główne pytanie: czy lub w jakim zakresie opozycja ta jest nieunikniona? Z każdego z tych trzech cytatów wynikają ponadto pytania nieco bardziej szczegółowe, które częściowo przeformułują, a częściowo dopełniają pytanie główne. Nie będziemy na nie odpowiadać, są zbyt trudne, ale będziemy – by tak rzec – krążyć dokoła nich. Zaczniemy od Welleka. Czy literatura narodowa to literatura z definicji ułomna i połowiczna? Czy jako igraszka, bilans, wykres jest z konieczności śmiertelna, ograniczona i próżna? Czy istotnie dopiero wtedy narodzi się literatura światowa, kiedy narodzi się człowiek uniwersalny? Jeśli chodzi o Żeromskiego: czy rzeczywiście literatura polska pozostaje beznadziejnie uwięziona w pułapce między tym, co konieczne i niechciane, a tym, co niemożliwe i ocalające? I Gombrowicz. Zauważmy, że podczas gdy Żeromski wypowiada się w imieniu jakiegoś „my”, którego czuje się częścią, czyli jakby bierze na siebie część winy, Gombrowicz mówi spoza tej perspektywy. To „wy jesteście” tacy, jak was opisuję, ale ja – zdaje się sugerować Gombrowicz – taki nie jestem. Czy to jednak znaczy, że aby wyjść z impasu, opisywanego przez Żeromskiego, Polak musi zająć pozycję zewnętrzną wobec polskości? Oderwać się od niej? Porzucić? Ale czy to możliwe – i gdzie jest to zewnętrzne, które miałoby go ocalić?

2.

Powiedzieliśmy, że o międzynarodowym znaczeniu literatury polskiej najlepiej mówić w odniesieniu do koncepcji literatury światowej. Czym jest ta koncepcja? O tym najpierw w ujęciu historycznym.

Jak wiadomo, ideę literatury światowej rzucił Johann Wolfgang Goethe w rozmowach z Johannem Peterem Eckermannem. Pomysł Goethego zrodził się po lekturze „pewnej chińskiej powieści”. Pod jej wpływem Goethe doszedł do wniosku, że Chińczycy „działają i odczuwają tak samo jak my, a poezja jest dobrem wspólnym ludzkości” (Eckermann 2022: 79). Dziś wprawdzie wiemy, że samo słowo *Weltliteratur* ukute rzekomo przez Goethego pojawiało się wcześniej u innych autorów i że powracało w różnych wypowiedziach Goethego, ale nadal to właśnie rozmowa z Eckermannem o „pewnej chińskiej powieści” uchodzi za symboliczny akt narodzin idei literatury światowej¹.

Jaka to powieść natchnęła Goethego? Na czym dokładnie polega chiński wkład w powstanie pojęcia literatury światowej? Jing Tsu pisze:

Komentując dobrze znaną aluzję Goethego do chińskiej powieści podczas rozmowy o literaturze światowej z Johannem Peterem Eckermannem, estetyk Zong Baihua z lat 20. i 30. wyraził szok i rozczarowanie faktem, że Goethe mógł tak bardzo zainteresować się tą powieścią, ponieważ zdaniem Zonga słynny tekst chiński był powieścią drugorzędną, a być może nawet trzeciorzędną.

Chińska powieść Goethego rzeczywiście nie okazała się arcydziełem, za jaką ją uważano. Oparte na wydaniu z 1681 roku typowej tradycyjnej powieści romantycznej, 《好逑传》 (*Haoqiu zhuan*) [Szczęśliwy związek], oryginalne angielskie tłumaczenie rozpoczęło się jako ćwiczenie przekładowe przydzielone brytyjskiemu kupcowi, który pobierał lekcje języka u jezuickiego księdza w Kantonie. [...] Wybór Goethego obraziłby wielu współczesnych chińskich pisarzy i intelektualistów tamtych czasów, którzy, nawiasem mówiąc, prowadzili krucjatę przeciwko takim właśnie tradycyjnym powieściom romantycznym. Byli oni jednocześnie gorącymi orędownikami niemieckiego mistrza literatury (Tsu 2010: 296)².

¹ Używali tego określenia Christoph Martin Wieland (jednak w zupełnie innym sensie niż Goethe) oraz August Ludwig von Schlözer (zob. D’haen 2012: 5–9). Wspomina się też często o Herderze jako kimś, kto żywił podobną myśl, nie znając wszakże słowa *Weltliteratur*. Fritz Strich w części *Appendix* swojej książki *Goethe and World Literature* (Strich 1949: 349–351) przedstawia wykaz 21 wypowiedzi Goethego o literaturze światowej.

² Tłumaczenia zostały dokonane przez autora artykułu, chyba że zaznaczono inaczej.

Czym była literatura światowa dla Goethego? Oczywiście, toczyło się na ten temat wiele sporów, m.in. o wyróżnioną rolę literatury niemieckiej. Jednak najrozsądniej brzmi zdanie, że „*Weltliteratur* była dla Goethego przede wszystkim idealną przestrzenią, podniosłym koncertem głosów z różnych czasów, języków i kultur” (Helgesson, Vermeulen 2016: 3). Chciałoby się zapytać: jak brzmi polski głos w tym koncercie (wedle samych Polaków)? W którym rządzie tego chóru stoimy – i dlaczego soliści są wciąż tacy sami? Czy jesteśmy Obywatelami Świata, którego nadejście chciał przyspieszyć kosmopolita Goethe, czy raczej kimś innym? Ale kim?

3.

Zobaczmy, jak odpowiadali na to pytanie historycy literatury polskiej. Skupimy się na tych, którzy pisali w ostatnich 100 latach, ale w różnych częściach tego okresu. Omówię trzy książki: Juliusza Kleinera, Czesława Miłosza i Anny Nasiłowskiej.

Najpierw Juliusz Kleiner (1887–1957) i jego *Zarys dziejów literatury polskiej* (t. 1 i 2, 1932–1939). W pierwszym zdaniu wstępu Kleiner wyjaśnia, że chodzi mu o to, aby wzmóc „życie się duchowe [Polaków] z Polską i z całą kulturą europejską oraz wzbogacić duszę własną [tj. polską]”. Siebie mianuje „przewodnikiem, co pobudzi uwagę i wskaże kierunek właściwy”, a ponadto przez „odpowiednie oświecenie ożywi i uplastyczni każde zjawisko”. Nauczy, jak zespolić się „z dziełami czytanyymi w żywą jedność”. A wszystko to ma się wydarzyć „w dzisiejszych czasach utylitaryzmu skrajnego” (Kleiner 1974: 9) – i jakby, jak należy rozumieć, na przekór tym czasom (dodajmy, że pod swoim wstępem Kleiner stawia datę 1931).

Jak widzimy, najważniejszą metaforą Kleinera jest „całość”, ponieważ tylko o niej wolno powiedzieć, że jest prawdziwie „żywa”. Całość tę mają tworzyć czytelnicy ze swoim profesorem-przewodnikiem, ale nie tylko: także cała literatura polska z kontekstem europejskim. Jedno nie przeciwstawia się drugiemu, lecz raczej na odwrót, zdaje się sugerować Kleiner. Całość literatury polskiej nie jest całością sama w sobie, lecz tylko w żywym zespoleniu („organicznym zespole”) (ibid.) z literaturą europejską. Polacy mogą żyć się z Polską tylko wtedy, gdy jednocześnie „zżywają się” z Europą. Jedynie w „organicznym zespole” mogą rozkwiatać. Tylko wtedy literatura polska będzie przynosić dojrzałe owoce. Jedynie wtedy będzie mogła być tym, czym jest.

Wszystko to bardzo przyjemne i optymistyczne. Nieco mniej optymistycznie sprawy wyglądają w powstałym mniej więcej w tym samym czasie co *Zarys...* szkicu Kleinera *Wartości światowe literatury polskiej* (1938). Mimo zachwyty „imponującym” polskim romantyzmem, czyli „poetami-prorokami skazanego na śmierć narodu” (Kleiner 1981: 36), badacz przyznaje, że „wysokie wartości literatury polskiej dotąd za mało wniknęły w skarbiec kultury europejskiej” (ibid.: 38). Powody są trzy. Po pierwsze, mamy wielką przede wszystkim poezję, a ona ginie w przekładzie. Po drugie, „literatura polska jest dla Zachodu za mało egzotyczna, by na podobieństwo rosyjskiej zająć obrazem nowego, obcego świata” (ibid.: 39). Po trzecie, „jest zanadto opanowana przez cele narodowe, by przykuć walorami ogólnoludzkimi” (ibid.). Ten trzeci argument już dobrze znamy – i zdaje się, że to on jest najważniejszy. Wniosek Kleinera brzmi następująco: „Literatura francuska większa jest niżli Corneille, Racine i Molière. Mickiewicz natomiast – jest większy niż literatura polska” (ibid.: 38). Czy to pochwała? Jeśli tak, to chyba tylko pod adresem Mickiewicza. Poza tą pochwałą wniosek Kleinera wydaje się prawdziwie niepokojący (albo nie mamy literatury, lecz mamy Mickiewicza – albo mamy literaturę, ale nie mamy Mickiewicza).

Co więcej, zwróćmy uwagę, że w swoim szkicu Kleiner stawia sprawę w gruncie rzeczy odwrotnie niż wcześniej. W *Zarysie...* szansę dla polskiej literatury widzi w jej europejskości, zatem w dążeniu do uniwersalizmu. W przywołanym szkicu szansę widzi we wzmożeniu egzotyczności: nie powinniśmy stawiać się bardziej europejscy, żeby się nami interesowali Europejczycy, lecz bardziej obcy i egzotyczni, czyli partykularni. Mało to optymistyczne – i raczej nieprzyjemne, ponieważ brzmi tak, jakbyśmy żadnej możliwości do wybicia się na poziom uniwersalizmu nie mieli.

Czesław Miłosz w pisanej (właściwie – dyktowanej) najpierw po angielsku *The History of Polish Literature* (1969) stawia tezę ostrożną: literatura polska „może zawierać pewną lekcję o uniwersalnym znaczeniu” (Miłosz 2010: 13). Ale z bardzo osobliwym uzasadnieniem: ponieważ jest „chaosem pozornie tak niewspółmiernych, a przecież powiązanych ze sobą jakąś własną logiką elementów” (np. „wyrafinowany smak [...] nieustannie zagrożony przez pijackie odrętwienie i parafiański bełkot”) (ibid.). Rychło jednak wychodzi na jaw, że coś jest nie tak z tym „uniwersalnym znaczeniem”. A może raczej, że jedyny uniwersalizm, który literatura polska demonstruje, to uniwersalność pewnej prawidłowości mówiącej o tym, iż to, co partykularne, zawsze partykularne pozostanie. I nigdy nie stanie się uniwersalne. Tak wolno pomyśleć na podstawie słynnej już formuły Miłosza z eseju *Prywatne obowiązki wobec polskiej literatury* (z roku 1968), która brzmi: „Zamiast ogłaszać książki po polsku, z równym powodzeniem można by było umieszczać rękopisy w dziuplach drzew” (Miłosz 1990: 64).

Kieruje ponadto Miłosz mało pocieszającą uwagę w stronę historyków literatury: „założenie polskich profesorów: że wystarczy zawiadomić świat o szlachetności polskiej duszy, żeby wyzwolić utajoną miłość, jest błędne” (*O historii polskiej literatury, wolnomyślicielach i masonach*, z roku 1970) (ibid.: 93). Niestety, Miłosz całkowicie pomija pytanie, co z zawiadamianiem świata o braku szlachetności polskiej duszy... Na co wtedy można liczyć? Zauważmy też, że nasz noblista nigdy nie pisał tekstów literackich ani po francusku, ani po angielsku, choć oba te języki znał, z czego wynika, że jednak ktoś te rękopisy z dziupli wyjmował, aby je tłumaczyć... Pozwalam tu sobie na ironię, ale zmierzam do wniosku na serio: gdy Miłosz ma mówić o wielkości polskiej literatury, nie potrafi powstrzymać irytacji. Podobnie jak Gombrowicz. Tkwi tu chyba jakieś, bardzo polskie, poczucie urażonej dumy – które łączy go z Gombrowiczem. Obaj potrafili wyznać, że nie są wolni od tego uczucia, i analizować je – do tego także wtedy, gdy pisali o sobie nawzajem.

Wreszcie najnowsza całościowa historia literatury polskiej pióra Anny Nasiłowskiej. Nasiłowska pyta najpierw, czy „polska literatura romantyczna była wyjątkowa?”. I odpowiada, że sprawa jest „jednak dość skomplikowana”. Dlatego, że romantyzm narzucił nam przekonanie, że cała literatura polska jest wyjątkowa – a my w to uwierzyliśmy, a nawet więcej: za wyjątkowe uznaliśmy całe dzieje Polski. Tym samym romantyzm wpoił Polakom pewną logikę rozwoju dziejów – logikę mesjanistyczną. A ta logika zrodziła, jak pisze Nasiłowska, „patologiczne cechy, obciążające także współczesnych”. W związku z tym – i to wielce symptomatyczna opinia – „Jeśli nawet romantyzm odpowiedzialny jest za wyjątkowość, to warunkiem »normalności« byłoby jego odrzucenie, a przynajmniej odrzucenie mesjanizmu” (Nasiłowska 2019: 249).

Podsumujmy. Nikt (z wymienionych) nie jest pewien, czy nasza wielkość jest dość wielka, by mieć znaczenie międzynarodowe. Kleiner szuka wielkości, znajduje (tylko) wyjątkowość – i kończy wnioskiem, że nawet jeśli nie mamy literatury (w takim sensie, w jakim mają ją Francuzi), to mamy Mickiewicza. Lecz kogo to pociesza? Miłosz szuka uniwersalizmu, znajduje osobliwość – historię „zwarioną i pełną paradoksów”. Czy jego własny sukces to „paradoks” zaprzeczający czy potwierdzający „prawo dziupli”? Nasiłowska odrzuca wyjątkowość, szuka normalności. Ale – co to jest „normalność”? I czy pozwoli ona ocalić wielkość oraz uzyskać uniwersalizm?

4.

28 sierpnia 1915 r. Stefan Żeromski – pisarz oddany jak nikt idei służby społecznej, uważany za najwyższy autorytet pisarski i moralny, nazywany wręcz sumieniem narodu – wygłasza w Zakopanem odczyt *Literatura a życie polskie* (Żeromski 2019). Jest to jeden z najgłębszych szkiców poświęconych obronie autonomii sztuki i do tego traktujący europejskość jako uzasadnienie tej autonomii. Co istotne, tekst ten wyprzedza rozważania i Gombrowicza, i Miłosza.

Żeromski stwierdza, że w Polsce istnieją „w gruncie rzeczy dwa rodzaje twórczości literackiej – europejski i polski” (Olszewska 2019: 90). Dla nas samych „literatura nasza jest jedną z najpierwszych na świecie”, zatem sądzimy, iż „tylko z pieśniami izraelskich proroków mogą być porównane pewne pieśni naszych wielkich poetów” (ibid.: 97). Tymczasem „dla gustów cudzoziemskich nasza powieść współczesna [i nie tylko powieść] przepojona uczuciem patriotyzmu, nabrzmiała i przeładowana kwestiami natury społecznej, jest niezrozumiała, i co gorsza – jałowa” (ibid.: 110). Więcej nawet – „Nie zostało w Polsce poruszone ani jedno z tych głębokich zagadnień, które dręczą duszę współczesnego człowieka” (ibid.: 108).

Opisując źródła wspomnianej jałowości, Żeromski zdaje się mówić aluzyjnie o samym sobie. Powieść w Polsce, wyklada,

[...] podnieca do walki lub przed nią ostrzega, maluje przepastne wiry, w które zapaść mogą różni ludzie bezdomni i ludzie podziemni – opiekuje się przemysłem wielkim lub małym albo uczy strajkować – zwalcza emigrację albo buduje placówki obronne – szerzy antysemityzm, budzi ducha wśród arystokracji czy wśród ludu – wskrzesza kult oręża lub kult organicznej pracy – zatapia się wreszcie w różne tajemnicze lochy, poszukując mniemanych źródeł duszy polskiej, której w tych lochach znaleźć nie sposób – i tak bez końca (ibid.: 107).

Tak, powiada, powstają „utwory plemienne” (ibid.: 99). Na tym polega – czuć tu gryzącą ironię – prawdziwy „ogrom geniuszu lechickiego ludu” (ibid.: 104).

Pisarze tego narodu „Rzucają tajny urok – istni czarodzieje i wróże – na stado swe zabobonne od nieszczęść” (ibid.: 101), ale nie zajmują się niczym więcej. Nie patrzą dalej ani gdzie indziej. „Wróż” nie ma wcale nadprzyrodzonych mocy, choć „stado” o to go posądza. Po prostu podlega cenzurze, zewnętrznej, ale przede wszystkim – i to najgorsze – wewnętrznej. Żeromski wyklada to tak:

Obok wielu cenzur zewnętrznych pisarz tutejszy musi w głowie swej, już podczas samej koncepcji utworu i w czasie wykonania zamysłu, mieć ustanowiony swój

własny rodzaj trybunału cenzury przewencyjnej, który rewiduje same pomysły pierwotne, chwyta za skrzydła owo »natchnienie« i odrzuca wszystko, co grzeszy erotyzmem, pesymizmem, niewiarą, smutkiem – co się nie godzi z uznanymi zasadami pedagogii, zdrowia moralnego mas i duchowej tężyzny narodu (ibid.: 90).

Widzimy, jak pełen hipokryzji powstaje tu stosunek: oto pisarz niby dba o „duchową tężyznę narodu”, a w istocie jest na usługach „zabobonnego od nie-szczęść stada”...

Niektórzy jednak się buntowali. Żeromski wymienia kilka nazwisk (Witkiewicz ojciec, Przybyszewski, Miriam – Zenon Przesmycki) i kilka czasopism, które usiłowały coś zmienić. Próbowaly zbiec „ze społecznej pańszczyzny i proklamować jej [literatury] europejskie prawo do swobody” (ibid.: 93). Nazywa te próby, co znamienne, powstaniami – „literackimi powstaniami” (ibid.: 94). Każde „przysporzyło sztuce nowych wartości przez ich europejską uprawę – lecz każde, jak wszelkie powstania w Polsce, skończyło się porażką” (ibid.). Dlaczego? „Tak być musiało, gdyż inaczej być nie mogło” (ibid.: 111; zwróćmy uwagę na dobitność tej formuły, wynikającą z jej pleonastyczności – oba człony tego zdania mówią to samo). „Tak się ukształtowało nasze życie. Taki wiatr wieje w oczy i w tej dziedzinie naszej polskiej biedzie” (ibid.: 90) – powtarza Żeromski. Oto zatem wielkość i nędza Żeromskiego: choć jako pisarz nie wyszedł on poza „tak być musiało” i pozostaje w dużej mierze pisarzem „polskiej biedy”, to był tego świadom. Przeraził się świadom.

Co ciekawe, niejako zapowiadał argument Nasiłowskiej o wyższości normalności nad wyjątkowością. Pisał: „Należałoby zarówno w interesie życia publicznego, jak i literatury, dążyć do zmniejszenia wpływu ostatniej, do pozbawiania jej praw decyzji w życiu codziennym – do pozostawienia jej samej” (ibid.: 113–114). Dziwne to wezwanie, ale jeśli chwilę się zastanowić, przejmujące i prawdziwe. Jakby Żeromski mówił: nie róbcie ze mnie sumienia narodu, nie czynicie więzieniem waszych potrzeb i wyobrażeń, pozwólcie mi – ale też i sobie – abym był tylko pisarzem, pozostawcie mnie samego... Ale Żeromski zbyt wiele litości odczuwał wobec swoich pobratymców, aby móc ją przezwyciężyć. Dał się złamać. Dopiero Gombrowicz w *Trans-Atlantyku* – w sposób najbardziej spektakularny i wręcz bluźnierczy – dokona zerwania, na które nie poważał się Żeromski.

W inny sposób, jeszcze bardziej radykalny, zerwania dokonał Józef Konrad Korzeniowski: zostając Josephem Conradem. A w swoim chyba najwspanialszym opowiadaniu *Amy Foster* dał alegorię obcości kogoś z naszej części Europy w tamtej drugiej, ponoć lepszej części kontynentu. W swym fatalizmie nie różnił się chyba zbyt od Żeromskiego, ale występował z zupełnie innej

perspektywy – pisarza, od którego czytelnicy nie wymagają służby dla Polski. A jest to, jak już wiemy, służba bezwzględna i niszcząca sztukę.

Żeromski napisał swój odczyt mniej więcej rok po spotkaniu z Conradem w Zakopanem. Ze wspomnienia Aliny Zagórskiej, krewnej i tłumaczki Conrada, dowiadujemy się, że Conrad „nie mógł się nadziwić mistrzostwu” Żeromskiego, Żeromski zaś był pod „potężnym wrażeniem” prozy Conrada (Zagórska 2006: 238). Wedle innego wspomnienia (Józefa Rettingera) Conrad podczas pobytu w Zakopanem czytał dużo podsuwanej mu współczesnej literatury polskiej, którą słabo (co znaczące) znał. Ponoć „nie był nimi [owymi książkami] zachwycony, choć grzecznie się o nich wyrażał” (Rettinger 1934: 3).

Podobnie w przypadku Żeromskiego. W jednym z prywatnych listów Conrad pisze, że czytał *Dzieje grzechu* i *Popioły*. O pierwszej książce mówi, że jest „przykra i często niezrozumiała w komentarzach i psychologii”, a drugą z dystansem nazywa „wielką historyczną machiną”. Obie odznaczają się „pewną wielkością – wielkością dzikiego krajobrazu”, ale też obie „wymagają zbyt wiele cierpliwości i tolerancji odbiorczej” (Conrad 1968: 406). W konkluzji Conrad stwierdza, że nie nadają się do tłumaczenia na angielski (i to chyba najgorsza rzecz, którą mógł powiedzieć).

Na tym nie koniec tej historii. W 1923 r. Żeromski pisze przedmowę do pierwszego polskiego wydania *Dzieł wybranych* Conrada. Conrad zostaje tam nazwany autorem „pism czytanych z upodobaniem przez wszystkie inteligencje cywilizacji” (Żeromski 2006: 329) oraz „wielkim pisarzem Anglii i świata” (ibid.: 345). Zatem stoi w szeregu tych, którzy są rozumiani i przez swoich, i przez obcych. Żeromski broni Conrada przed zarzutami, że zdradził Polskę, zostając pisarzem angielskim – jak napisała Eliza Orzeszkowa. Przypomnijmy:

[...] ten pan – zwierzała się wielka polska pisarka – który po angielsku pisuje powieści poczytne i opłacające się wybornie, o mało mię ataku nerwowego nie nabawił. Czułam, czytając o nim, taką jakąś rzecz śliską i niesmaczną, podłazącą mi pod gardło. Jak to! [...] ten kwiat, ten szczyt, to serce odbierać narodowi swemu i oddawać Anglosasom (Orzeszkowa 2006: 191–192).

Zarazem jednak Żeromski nie sytuuje się wcale daleko od Orzeszkowej – po prostu dostrzega to, czego ona nie dostrzegała. Tłumaczy zatem swoim współplemieńcom, że Conrad wcale nie zdradził, ponieważ „ten znakomity autor angielski myśli po polsku, zwłaszcza w chwilach podniosłych, a więc w dobie tworzenia” (Żeromski 2006: 342). Wykrywa więc Żeromski u Conrada „niejasną nutę” (ibid.: 341) – niejasną dla Anglików, lecz nie dla niego! Otóż Conrad w istocie rzeczy jako artysta jest Polakiem! Wydanie jego pism to nie jest tylko wydawanie

literatury, lecz coś, co Polska zrobić musi: „podnosić i ku czci powszechnej ukazywać to, co jest najbezczenniejsze w jej dziejach: zapomniane trudy i znoje swych męczenników” (ibid.: 345).

Tak oto Conrad wrócił na łono narodu i pokazał światu to, co najważniejsze – „ogrom geniuszu lechickiego ludu”. A wraz z nim wrócił sam Żeromski – choć mogło się przez chwilę wydawać, że na moment się oddalił.

5.

Spójrzmy na koniec na tezy Żeromskiego w świetle koncepcji literatury światowej. David Damrosch – jeden z prawodawców współczesnego rozumienia tej koncepcji – za najważniejszą uznaje kategorię „eliptycznej refrakcji literatur narodowych” („an elliptical refraction of national literatures”) (Damrosch 2003: 281; 2014: 101). Pomysł ten wynika z przeświadczenia, że komparatyści w epoce powojennej „trzymali się mesjanistycznej nadziei na literaturę światową jako lekarstwo na choroby narodowego separatyzmu, szowinizmu i wyniszczającej przemocy” (Damrosch 2003: 282; 2014: 102). Wierzyli, jak Wellek, w człowieka uniwersalnego. Ale to płonna idea. Trzeba raczej zapytać: „Co ta trwająca żywotność narodowych tradycji literackich znaczy dla studiów nad literaturą światową?” (Damrosch 2003: 283; 2014: 103). A znaczy tyle:

[...] literatura światowa odnosi się zawsze do wartości i potrzeb zarówno kultury goszczącej, jak i kultury źródłowej dzieła; w związku z tym jest to podwójna refrakcja, która wszakże może zostać opisana przez figurę elipsy, z kulturami źródłową i goszczącą dostarczającymi dwóch punktów odniesienia, tworzącymi eliptyczną przestrzeń, w której dzieło funkcjonuje jako literatura światowa, połączone z dwiema kulturami, przez żadną z osobna niedające się opisać (Damrosch 2003: 283; 2014: 104).

Tak oto żegnamy bez żalu figurę człowieka uniwersalnego. I mimo to zachowujemy kategorię literatury światowej.

Jednak w jakiej relacji pozostają kultura źródłowa i goszcząca? Czy jest to relacja równorzędności? Franco Moretti tłumaczy: 1) system literacki jest jeden; 2) ale jest nierówny; 3) matrycą symboliczną pozostaje Zachód, jest to system hegemoniczny; 4) system nie jest zewnętrzną siecią względem dzieła, nie pozostaje poza tekstem, jest głęboko osadzony w formie dzieła; 5) zadłużenie wobec hegemonu nie jest łatwym do pominięcia fragmentem konkretnego dzieła, ale

złożoną jego właściwością; 6) kultura centralna całkowicie lekceważy kulturę peryferyjną, a zarazem odmienia jej los (Moretti 2000: 56; 2014: 133).

Wiemy zatem, że nierówności w ramach systemu literackiego są wynikiem przyczyn pozaliterackich, powiedzielibyśmy nawet – geopolitycznych. Można by pytać, w jaki sposób oparty na asymetriach i przepływach różnych kapitałów system stał się właściwością dzieł Żeromskiego czy Conrada – jak działa w ich „wnętrzu”? Głębszy problem polega na tym, że nawet jeśli wiemy, jak działa system literatury światowej – to i tak nie potrafimy go zmienić. Literatura światowa instytucjonalnie wspiera to, czemu ideologicznie się sprzeciwia, lub – mówiąc jeszcze dosadniej – reprezentuje kulturową realpolitik globalizacji przebraną albo za „światowy” kosmopolityzm czytania (Damrosch 2003), albo za transnarodowe studium formy (Moretti 2000; Huggan 2011: 491).

Nawiasem mówiąc, zauważmy – a jest to coś więcej niż ciekawostka – że ponad 100 lat temu coś podobnego mówił – i do tego wchodząc w polemikę z Żeromskim – całkowicie zapomniany dziś Tadeusz Pini (1873–1937). Wyjaśniał, że: „Tego stanu rzeczy [który opisał Żeromski – przyp. A.S.] nie zmieniają nawet najpotężniejsze wyżyny naszej twórczości [wbrew temu, co sądzi Żeromski – przyp. A.S.] – zmienić go mogą jedynie nowe jakieś stosunki polityczne”. Jest zatem tak, że

Dopóki jednak najkardynalniejsze imiona własne z obszaru naszego bytu narodowego brzmią dla najinteligentniejszego nawet cudzoziemca bardziej obco i tajemniczo niż nazwiska prastarych dynastii chińskich, tak długo na popularność u narodów zachodnioeuropejskich liczyć mogą jedynie te nasze utwory, których temat pochodzi z dziejów obcych, nie naszych, lub – z księżycy (Pini 2019: 18–19).

Pini zapewne się myli, gdy mówi, że podjęcie „tematu obcego” zapewni literaturze polskiej powodzenie międzynarodowe. I pewnie nie docenia tego, jak wielka zmiana „stosunków politycznych” byłaby potrzebna, żeby coś się zmieniło (pisze dwa lata przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości w roku 1918; po jej odzyskaniu poślednia rola literatury polskiej w świadomości europejskiej pozostała niezmienną). Ale ma rację, gdy wskazuje właśnie na „stosunki polityczne” (wymienia handel, silną ekonomię itd.) jako źródło nierówności. Pini nie chce też oczywiście nic złego powiedzieć ani o Polakach, ani o Chińczykach, ani – o księżycu. Używa słowa Chin jako – dość tradycyjnego w polszczyźnie – nazwy na to, co egzotyczne.

Ale ta egzotyka bywa przeceniana. Jest wiele czynników, które zbliżają Chiny i Polskę, a jednym z nich jest być może historyczne doświadczenie podrzędności

wobec Zachodu. Wang Ning w artykule pod znaczącym tytułem *For Whom Did the Bell Toll?* („Komu bił dzwon?”) oznajmił:

[...] wybił dzwon pogrzebowy tradycyjnych badań komparatystycznych charakteryzujących się europocentryzmem; jednocześnie jest to owacja wydana z okazji narodzin nowej dyscypliny komparatystycznej, poświęconej literaturze światowej.³

Wynikałoby stąd, że śmierć eurocentryzmu to niezła wiadomość także dla Polaków, mieszkańców kraju półperyferyjnego, który z etnocentrycznego punktu widzenia sytuował się zwykle gdzieś na granicy między Zachodem a Wschodem. Być może też polska historia podrzędności powoli się kończy (na naszą, polską skalę), co daje szansę na wydobywanie się z pułapki dialektyki, o której mówiliśmy na początku.

Nie chodzi jednak w tych procesach po prostu o to, aby jedną hegemonię zastąpić inną. Jak tłumaczy Jin Huimin:

Kiedy nauka chińska spotka się ze swoim zachodnim odpowiednikiem, natychmiast tworzy się między nimi nowa relacja, a w tej relacji nauka chińska nie jest już taka, jaką była wcześniej, ale staje się organiczną częścią czegoś nowego – a więc czymś, czym wcześniej nigdy nie była. Jest to również prawdą w odniesieniu do zachodniej nauki, ale może minąć trochę czasu, zanim ludzie Zachodu zdadzą sobie z tego sprawę z powodu swojej arogancji i tradycyjnych uprzedzeń.

Bo zetknąć się ze sobą oznacza zobaczyć siebie nawzajem; zobaczyć siebie nawzajem oznacza spotkać się; zaś spotkanie sprawia, że powstaje przestrzeń, która nie należy do żadnego z nas – i którą ze sobą dzielimy, gdy się spotykamy (Jin 2024: 409).

³ I dodawał jakby w poczuciu nowej siły: „W obecnych czasach globalizacji szybki rozwój chińskiej gospodarki przekształcił Chiny w polityczne i kulturalne supermocarstwo, a tym samym bezpośrednio przyspieszył proces, który pozwala chińskiej kulturze i literaturze wkroczyć na świat. W związku z tym można powiedzieć, że międzynarodowa literatura porównawcza, która jest zdominowana przez zachodnich badaczy, powinna już teraz uważnie wsłuchiwać się w głosy chińskich badaczy. W tym sensie warunki niezbędne dla chińskiej szkoły [literatury porównawczej] już de facto istnieją” (Ning 2016: 38, za: Fang 2018: 33).

6.

Czas na prowizoryczne wnioski. Literatura światowa nie likwiduje relacji nierówności, o których nas uświadamia. Ale mimo to coś zmienia.

Nam, Polakom, uświadamia, że nie jesteśmy dalekimi „krewnymi świata”. Nie musimy szukać pozycji zewnętrznej wobec własnej tradycji (bo nie ma takiej), lecz uczyć się trzeźwo oceniać siebie. Nie pragnąć wyjątkowości, zadowalać się normalnością. Uznać, że nie jesteśmy skazani na powtarzanie historii. Ponieważ to nieprawda, że – jak pisał Żeromski – „tak [jak było – przyp. A.S.] być musi i inaczej być nie może”.

A nam wszystkim, i Polakom, i Chińczykom, koncepcja literatury światowej daje być może tylko tyle – i aż tyle: świadomość, że nie jesteśmy wobec siebie egzotyczni. Nie jesteśmy obcy i oddzielni, lecz należymy do jednego, wspólnego świata. A ten świat wyłania się wtedy, kiedy się spotykamy.

Bibliografia

- Conrad J., 1968, *Listy*, oprac. Z. Najder, tłum. H. Carrol-Najder, Warszawa.
- D’haen T., 2012, *The Routledge Concise History of World Literature*, „Routledge Concise Histories of Literature”, London.
- Damrosch D., 2003, *What is World Literature?*, „Translation/Transnation”, Princeton–Oxford.
- Damrosch D., 2014, *Dość czasu i światła*, tłum. A.F. Kola, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 100–130.
- Eckermann J.P., 2022, *Rozmowy z Goethem*, tłum. E. Szymani, [w:] *Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od Herdera do szkoły amerykańskiej*, „Hermeneia – Centrum Studiów Humanistycznych”, Kraków, s. 75–83.
- Fang W., 2018, *Introduction: What Is World Literature*, [w:] W. Fang (red.), *Tensions in World Literature. Between the Local and the Universal*, Basingstoke.
- Gombrowicz Witold, 2007, *Dziennik 1953–1969*, Kraków.
- Helgesson S., Vermeulen P., 2016, *World Literature in the Making*, [w:] S. Helgesson, P. Vermeulen (red.), *Institutions of World Literature: Writing, Translation, Markets*, „Routledge Interdisciplinary Perspectives on Literature”, t. 32, New York–London.
- Huggan G., 2011, *The Trouble with World Literature*, [w:] A. Behdad, D. Thomas (red.), *A Companion to Comparative Literature*, „Blackwell Companions to Literature and Culture”, t. 76, Chichester, West Sussex–Malden, Mass, s. 490–506.

- Jin H., 2024, *Doing Western Studies in China: Its Nature and Methods*, [w:] C. Shunqing i in. (red.), *New Horizons in International Comparative Literature*, Newcastle upon Tyne, s. 404–421.
- Kleiner J., 1974, *Zarys dziejów literatury polskiej*, wyd. 2, Wrocław–Warszawa.
- Kleiner J., 1981, *Wartości światowe literatury polskiej*, [w:] J. Kleiner, *W kręgu historii i teorii literatury*, wybór i oprac. A. Hutnikiewicz, „Biblioteka Filologii Polskiej. Seria B, Literaturoznawstwo”, Warszawa.
- Miłosz C., 1990, *Prywatne obowiązki*, Olsztyn.
- Miłosz C., 2010, *Historia literatury polskiej*, tłum. M. Tarnowska, Kraków.
- Moretti F., 2000, *Conjectures on World Literature*, „New Left Review”, no. 1, s. 73–82.
- Moretti F., 2014, *Przypuszczenia na temat literatury światowej*, tłum. P. Czapliński, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 131–147.
- Nasiłowska A., 2019, *Historia literatury polskiej*, Warszawa.
- Olszewska M.J., 2019, *Spór o przyszłość literatury polskiej, czyli polemiki ze Stefanem Żeromskim po jego odczycie „Literatura a życie polskie”*, „Polemika Krytycznoliteracka w Polsce”, t. 17, Poznań.
- Orzeszkowa E., 2006, *Emigracja zdolności*, [w:] Z. Najder, J. Skolik (red.), *Polskie zaplecze Josepha Conrada-Korzeniowskiego. Dokumenty rodzinne, listy, wspomnienia*, t. 2, „Biblioteka Conradiana Polskiego Towarzystwa Conradowskiego”, Lublin, s. 184–199.
- Pini T., 2019, *O przyszłe drogi literatury polskiej (Polemika ze Stefanem Żeromskim)*, [w:] M.J. Olszewska, *Spór o przyszłość literatury polskiej, czyli polemiki ze Stefanem Żeromskim po jego odczycie „Literatura a życie polskie”*, „Polemika Krytycznoliteracka w Polsce”, t. 17, Poznań, s. 165–207.
- Rettinger J., 1934, *Moje wspomnienia o Conradzie. Podróż do Polski*, „Wiadomości Literackie”, nr 49, s. 3.
- Strich F., 1949, *Goethe and World Literature*, transl. C.A.M. Sym, Hafner Publishing Company, New York.
- Tsu J., 2010, *Getting Ideas About World Literature in China*, „Comparative Literature Studies”, t. 47, nr 3, s. 290–317, <https://doi.org/10.5325/complitstudies.47.3.0290>.
- Wellek R., 2022, *Kryzys literatury porównawczej*, tłum. Z. Łapiński, [w:] T. Bilczewski, A. Hejmej, E. Rajewska (red.), *Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od Herdera do szkoły amerykańskiej*, „Hermeneia – Centrum Studiów Humanistycznych”, Kraków, s. 475–491.
- Zagórska A., 2006, *Kilka wspomnień o Conradzie*, [w:] Z. Najder, J. Skolik (red.), *Polskie zaplecze Josepha Conrada-Korzeniowskiego. Dokumenty rodzinne, listy, wspomnienia*, t. 2, „Biblioteka Conradiana Polskiego Towarzystwa Conradowskiego”, Lublin, s. 293–298.

- Żeromski S., 2006, *Joseph Conrad*, [w:] Z. Najder, J. Skolik (red.), *Polskie zaplecze Josepha Conrada-Korzeniowskiego. Dokumenty rodzinne, listy, wspomnienia*, t. 2, „Biblioteka Conradiana Polskiego Towarzystwa Conradowskiego”, Lublin, s. 325–347.
- Żeromski S., 2019, *Literatura a życie polskie*, [w:] M.J. Olszewska, *Spór o przyszłość literatury polskiej, czyli polemiki ze Stefanem Żeromskim po jego odczycie „Literatura a życie polskie”*, „Polemika Krytycznoliteracka w Polsce”, t. 17, Poznań, s. 87–125.

ABSTRAKT

Autor przedstawia spory o międzynarodowe znaczenie literatury polskiej. Najpierw wśród polskich historyków literatury, potem poprzez porównanie twórczości Stefana Żeromskiego i Josepha Conrada. Metodologiczną podstawę porównania stanowi koncepcja literatury światowej.

Słowa kluczowe: literatura polska, literatura chińska, literatura światowa

YINHUI MAO 

*Kantoński Uniwersytet Spraw
Międzynarodowych*

MATEUSZ KWIATKOWSKI 

*Kantoński Uniwersytet Spraw
Międzynarodowych*

TLUMACZENIA DZIEŁ LITERATURY CHIŃSKIEJ W ŚWIELE STOSUNKÓW POLSKO-CHIŃSKICH

Translations of Works of Chinese Literature in the Light of Polish-Chinese Relations

In the hundred-year history of translating works of Chinese literature into Polish, waves of translations have alternated with periods of stagnation. These phases most often reflected the state of political relations between Poland and China. The literary exchange that began in the mid-20th century was the effect of the ideological rapprochement between the People's Republic of China and the Polish People's Republic, but in the 1960s it stopped as an aftereffect of the cooling of relations. The revival took place in the 1990s, after a redefinition of foreign policies of both countries.

At the same time, entities involved in literary translation have also undergone changes. Initially, the field was the domain of academic pioneers, with time shifting towards greater commercialization and thematic diversification. At the same time, Chinese interests in cultural promotion remain an important factor driving translations.

Keywords: Chinese-Polish translations, literary exchange, Sino-Polish relations, translation studies

Wprowadzenie

Po blisko stu latach historii tłumaczenia literatury chińskiej na język polski ta początkowo niszowa dziedzina zdążyła rozwinąć się w pełnoprawną gałąź polskiej translatoryki. W XX w. zaczęto podejmować próby usystematyzowania tematu

zarówno z perspektywy polskiej, jak i chińskiej, a także krytycznego podejścia do wybranych aspektów tłumaczenia.

Chińska i polska literatura przedmiotu dostarcza cennego przeglądu tłumaczonych pozycji (zwłaszcza do początków XXI w.) i informacji o autorach przekładów. Jednakże w chińskich publikacjach, jak opracowanie *Chiny – Europa Środkowo-Wschodnia* (2014), którego autorami są Ding Chao i Song Binghui, zgromadzony korpus zdaje się istnieć w próżni, w formie chronologicznego raportu. Z kolei w polskich artykułach naukowych historia chińsko-polskich tłumaczeń literackich pełni najczęściej funkcję pomocniczą lub służy jako kontekst. Za przykład można podać pracę Ewy Paśnik *Tłumaczenie chińskiego piśmiennictwa na język polski w ujęciu historycznym i w świetle teorii przekładu* (2013), w której choć dokonano próby uporządkowania historii przekładów, to bardziej skupiono się na jakości tłumaczenia i merytorycznego przygotowania tłumaczy. Katarzyna Sarek natomiast w *Tłumaczeniu tytułów dzieł literatury chińskiej na język polski* (2019) wykorzystuje listę chińsko-polskich przekładów jako narzędzie do właściwych rozważań. Opracowania te, choć szczegółowe, nie traktują historii tłumaczeń literackich *per se* jako niezależnego przedmiotu badań.

Niniejszy artykuł jest próbą pójścia o krok dalej i spojrzenia na temat z mniej deskryptywnej, a bardziej analitycznej perspektywy. Jego autorzy badają w nim ewolucję tłumaczeń literatury chińskiej i to, jak wpisuje się ona w szerszy kontekst stosunków polsko-chińskich. Starają się doszukać prawidłowości w procesie dokonywania przekładów i na tej podstawie wyciągają wnioski na przyszłość.

Dlaczego tłumaczymy literaturę?

„Tłumaczenie literatury jest ważne” – to twierdzenie niemal aksjomatyczne. Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) przy okazji obchodów Światowego Dnia Książki i Praw Autorskich podkreśla znaczenie przekładów literackich dla „zapewnienia wszystkim dostępu do ogromnego potencjału książek” (United Nations 2012). W zasadzie trudno wysunąć rozsądny argument przeciwko idei tłumaczenia literatury – nie tylko tłumaczenia rodzimych dzieł na języki obce w celu promocji własnej kultury, lecz także procesu odwrotnego. W obu przypadkach korzystają na tym czytelnicy, autorzy, a często także całe narody.

Realizacja tego celu często napotyka przeszkody w postaci dostępnych zasobów. Liczba tłumaczy, dostępność środków i stan wiedzy translatorskiej bezpośrednio przekładają się na tempo całego procesu. W efekcie to, co jest

tłumaczone, często musi zostać poddane selekcji. Jest to doskonale widoczne przy chińsko-polskich tłumaczeniach literackich, w przypadku których mamy do czynienia z ograniczonymi zasobami ludzkimi i czasowymi przy wielowiekowym bogactwie, jakie ma do zaoferowania literatura chińska.

Warto w tym miejscu zastanowić się, co decyduje o tym, że dany obcy tekst literacki zostaje przetłumaczony i opublikowany. Jako że jest to proces żmudny, wymagający specjalistycznego wykształcenia, talentu, czasu i nakładów, decyzja o jego rozpoczęciu często jest podyktowana chęcią odniesienia różnego rodzaju korzyści. Tłumacz poza kwestiami finansowymi może kierować się mniej namacalnymi pobudkami, jak pragnienie osiągnięcia zawodowego spełnienia czy przybliżenie rodzimym czytelnikom dzieł swojego ulubionego zagranicznego autora. Dla prywatnego wydawnictwa głównym czynnikiem jest przewidywany sukces komercyjny książki. Z kolei dla niekomercyjnych instytucji, takich jak uniwersytety czy instytuty kultury, tłumaczenia literackie mogą być formą realizacji ich działalności statutowej. To, co jest tłumaczone, staje się zatem efektem współzależności kilku podmiotów: tłumacza, wydawcy i odbiorcy.

Najpełniejsze odbicie literatury danego języka w języku obcym można uzyskać wtedy, gdy tłumaczenia dokonywane są przez różne podmioty i z różnych pobudek. Komercyjne wydawnictwa są w stanie szybko i sprawnie tłumaczyć poczytne dzieła literatury obcej zgodnie z miejscowym popytem na nie. Kierują się one jednak przede wszystkim nie walorami literackimi, a przewidywanym zyskiem. Wypełnienie powstałej w ten sposób luki jest zadaniem finansowanych odgórnie projektów, dzięki którym przekładu mogą doczekać się pozycje o dużej wartości literackiej, ale wątpliwej wartości komercyjnej. Problemem jest tu jednak fakt, że to, jakie dzieła są tłumaczone, zależy w dużej mierze od interesów instytucji finansującej. Z tego powodu nie można umniejszać wagi pionierskiej pracy samodzielnych tłumaczy i badaczy literatury. Jako że z zasady są to osoby obeznane zarówno z literaturą jednego języka, jak i środowiskiem czytelnictwem drugiego, ich perspektywa i inicjatywy mogą wносить świeży powiew i promować literaturę niszową.

Ewolucja tłumaczeń dzieł literatury chińskiej na polski

1. Stan stosunków polsko-chińskich do połowy XX w.

Literatura chińska stanowi znaczną część dorobku światowego pisarstwa zarówno w ujęciu historycznym, jak i geograficznym. A jednak proces jej przekładania

na język polski ma stosunkowo krótką historię. W ciągu kilku dekad i w obliczu ograniczonych zasobów ludzkich, finansowych i *know-how* możliwe było przetłumaczenie jedynie ułamka dzieł chińskiej literatury. Motywacja stojąca za dokonywaniem tłumaczeń była różna w poszczególnych okresach i przeszła swoistą ewolucję: od tłumaczeń jako sposobu na odkrycie nieznanego, przez tłumaczenia stanowiące podkreślenie ideologicznych więzi, wreszcie po współistnienie tłumaczeń komercyjnych i niekomercyjnych. Jednocześnie był to proces niejednostajny, w którym okresy intensywnej wymiany literackiej przerywane były latami czy nawet dekadami zastoju. Można powiedzieć, że niemal na każdym etapie stan tłumaczeń chińsko-polskich odzwierciedlał stan stosunków politycznych między oboma krajami, a nawet był przez nie dyktowany. Fale przekładów z lat 50. i 90. XX w. szły w parze z okresami wyżu w relacjach między Polską a Chińską Republiką Ludową (ChRL). Analogicznie chińsko-radziecki rozłam polityczny z 1961 r. pociągnął za sobą ochłodzenie w stosunkach polsko-chińskich, a to z kolei doprowadziło do zahamowania wymiany literackiej. Można zatem stwierdzić, że intensywność tłumaczeń najczęściej zależała od motywacji „odgórnej” – interesów obu krajów i ich chęci do angażowania się w wymianę kulturową.

Do połowy XX stulecia stosunki polsko-chińskie nie były szczególnie zażyłe, co przekładało się na stan wzajemnej wiedzy Polaków i Chińczyków o sobie. Warto zauważyć, że na początku XX w. w Chinach literatura polska cieszyła się pewną popularnością, a do jej największych ambasadorów należy zaliczyć Lu Xuna. Tego samego nie można było jednak powiedzieć o literaturze chińskiej w Polsce. Co prawda historia polsko-chińskich kontaktów sięga wypraw Benedykta Polaka i Michała Boyma, ale w powszechnej polskiej świadomości Chiny najczęściej były symbolem czegoś nieznanego, egzotycznego. Przykłady takiego sposobu myślenia można znaleźć w rodzimej literaturze. Adam Mickiewicz w trzeciej części *Dziadów* używa „Chin” jako metafory mającej podkreślić ignorancję Kamerjunkera (Mickiewicz 1974):

O Litwie, dalibógże! mniej wiem niż o Chinach.

Podobny zabieg można znaleźć w pierwszych wersach *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, gdzie Czepiec próbuje nawiązać rozmowę z Dziennikarzem na temat, o którym nie ma zbyt dużego pojęcia (Wyspiański b. d.):

CZEPIEC

Cóż tam, panie, w polityce?

Chińczyki trzymają się mocno!?

[...]

DZIENNIKARZ

[...] wiecie choć, gdzie Chiny leżą?

CZEPIEC

No, daleko, kajsi

gdzieś daleko [...].

„Chiny” zaistniały w polskiej rzeczywistości literackiej w wyjątkowo trudnej pozycji: niejednokrotnie służyły za synonim „nieznanego”, a samo słowo często padało z ust postaci ignorantów w sprawach światowych. Przełożyło się to na sposób postrzegania Chin przez czytelników. Stereotyp egzotycznej, nieznannej „chińszczyzny” na dobre zakorzenił się w rodzimej świadomości. Sytuacji nie poprawiał szczątkowy, niezintensyfikowany stan stosunków polsko-chińskich sprzed 1949 r. Elementy wspólnej historii – takie jak istnienie polskiej diaspory w Mandżurii czy walka po jednej stronie w czasie II wojny światowej – nie wystarczyły do trwałego pobudzenia kontaktów politycznych, wymiany handlowej i kulturalnej. Jakikolwiek próby promocji chińskiej sztuki czy literatury musiały zatem mierzyć się z barierami płytkiego, często błędnego postrzegania kultury Chin przez polskich odbiorców.

2. Pionierskie tłumaczenia

Proces tłumaczenia chińskiej literatury w XX w. miał skromne początki. Pierwsze kompletne przekłady prozy z oryginału pojawiły się dopiero w połowie stulecia. Wcześniej tłumaczono głównie poezję, teksty operowe lub treści okołoliterackie, takie jak poetyckie sentencje. Do najważniejszych postaci tego okresu zaliczyć należy Leopolda Staffa (*Fletnia chińska* 1922, przekład z francuskiego), Jana Wyplera (*Koło kredowe* 1939) czy Remigiusza Kwiatkowskiego (*Parasol nos i przy pogodzie* 1920).

Pierwsza fala przekładów literatury chińskiej nie rozpoczęła się wraz z nawiązaniem dyplomatycznych stosunków przez dwa „bratnie” komunistyczne kraje, ale kilka lat wcześniej, w burzliwej końcówce lat 40. XX w. W Polsce wciąż trwało otrząsanie się z powojennego szoku i odbudowywanie państwowych i akademickich instytucji. W Chinach natomiast konflikt komunistów z nacjonalistami (Kuomintangiem) wchodził w ostatnią fazę. W tych warunkach międzynarodowa wymiana literacka była niezwykle utrudniona. Jej ciągłość zależała w dużej mierze od inicjatywy literaturo- i przekładoznawców. Po stronie polskiej należy wymienić tu trzy nazwiska sinologów z Uniwersytetu Warszawskiego: Witolda Jabłońskiego (1901–1957), Janusza Chmielewskiego (1916–1998) oraz Olgierda

Wojtasiewicz (1916–1995). Byli oni współautorami tłumaczenia *Czuang-tsy. Prawdziwa księga południowego kwiatu* (1953), bez wątpienia jednego z najważniejszych przekładów chińsko-polskich, a także *Antologii literatury chińskiej* (1956). Inne warte wspomnienia tłumaczenia to dwa dzieła Lao She: *Nieznany pan Cza Tsyjue* (tłum. W. Jabłoński 1948) i *Ryksza i inne opowiadania* (tłum. O. Wojtasiewicz 1953) oraz opowiadania Lu Xuna tłumaczone w latach 50. przez Wojtasiewicza. Ówcześni tłumacze mieli dość dużą swobodę w wyborze dzieł z ogromnego dorobku chińskiej literatury. Można zauważyć, że pierwsza fala przekładów obejmowała zarówno klasyczne dzieła filozoficzne, jak i literaturę współczesną, zwłaszcza pisarzy-komentatorów społecznych. Dla polskich czytelników często stanowiły one pierwszy kontakt z literaturą Chin w języku ojczystym.

Pionierzy tłumaczenia literatury chińskiej pracowali w warunkach skomplikowanej sytuacji międzynarodowej i w czasach, gdy polska wiedza sinologiczna dopiero rozkwitała. W efekcie często powstawały tłumaczenia niepełne lub odbiegające od tekstu oryginalnego. Mimo że powstałe w latach 50. przekłady były później poddawane redakcji lub zastępowane nowymi, położyły one podwaliny pod „polską szkołę” tłumaczenia literatury chińskiej. Marcin Jacoby, pisząc nową wersję tłumaczenia *Zhuangzi. Prawdziwa księga południowego kwiatu*, nie tylko pozostawił stary, powszechnie przyjęty tytuł polski i większość przypisów Jabłońskiego, lecz także starał się zachować styl oryginalnego przekładu (*Zhuangzi. Prawdziwa księga...* 2009: 13). Pokazuje to wpływ, jaki działalność pionierów miała – i wciąż ma – na kolejne pokolenia tłumaczy.

3. Tłumaczenia jako narzędzia realizacji interesów

W najnowszej historii Polski i Chin można doszukać się pewnych paralelizmów. Oba kraje od połowy XX w. przechodziły gruntowne przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne i niejednokrotnie przeddefiniowywały swoją tożsamość i interesy państwowe. Zmiany te odbijały się w świecie literackim i w dużym stopniu decydowały o tym, co i jak często było tłumaczone.

Specyficzną grupę przekładów z lat 50. XX w. stanowiły tłumaczenia tzw. czerwonej literatury. Socrealistyczna twórczość ery Mao Zedonga była całkowicie zunifikowana i obierała za cel „łączenie rewolucyjnego romantyzmu z rewolucyjnym realizmem” (Kasarek 2019: 12). Literatura ta trafiała w komunistycznej Polsce na podatny grunt wydawniczy. Co interesujące, krótki okres zachwytu nad chińską czerwoną literaturą często jest przemilczany przez współczesnych badaczy. Zarówno w polskich, jak i chińskich opracowaniach trudno doszukać

się wzmianki o wydawnictwach i tłumaczach zajmujących się komunistycznymi dziełami. Autorzy antologii współczesnej literatury chińskiej *Kamień w lustrze* również celowo pominęli w swoim zbiorze utwory z lat 1949–1968. Lidia Kasarełło, redaktor naukowa antologii, umotywowowała tę decyzję, określając chińską czerwoną literaturę mianem „koszmarnej” (Dwutygodnik 2019).

Po pierwszej fali odkrywania literatury chińskiej nastąpił trwający blisko dwie dekady okres spowolnienia. Kryzys w relacjach między ZSRR a ChRL negatywnie odbił się na całokształcie relacji Chin z Polską. Dotyczyło to także wymiany naukowej i literackiej. Pekin przestał wysyłać do Polski nauczycieli chińskiego, a dotychczas bogata współpraca biblioteczna została całkowicie zahamowana (Ding, Song 2014). Okres ochłodzenia trwał do końca lat 80. W tym czasie tłumaczenia powstawały sporadycznie, wśród nich należy wymienić *Dialogi konfucjańskie* (1976) przetłumaczone pod redakcją Krystyny Czyżewskiej-Madajewicz. Do najważniejszych tłumaczy tego trudnego okresu zaliczyć można współautora przekładu *Dialogów* Mieczysława Jerzego Künstlera i Tadeusza Żbikowskiego, tłumacza m.in. *Małpiego buntu* (Wu 1976) oraz *Tao-Te-King, czyli Księgi Drogi i Cnoty* (1987).

Po latach 80. ustrojowe ścieżki obu krajów rozeszły się na dobre. Polska przeszła transformację i związała się z instytucjami zachodnimi, a ChRL kontynuowała budowę socjalizmu z chińską charakterystyką. Nie oznaczało to jednak kolejnego kryzysu w tłumaczeniach literackich. Przeciwnie – Chiny, dla których promocja własnej kultury wiązała się z budowaniem „miękkiej siły”, zaczęły aktywnie popularyzować swoją literaturę. W Polsce z kolei obserwowano się rosnące zainteresowanie Chinami związane z gwałtownym wzrostem ich pozycji na arenie międzynarodowej. Wymiana literacka przestała być podporządkowana ideologicznym sentymentom, a zaczęła być napędzana pragmatyczną potrzebą zbliżenia obu państw.

Proces ten uległ intensyfikacji w drugiej dekadzie XXI w., po wdrożeniu inicjatywy Pasa i Szlaku (2013). Mimo że jest to z założenia projekt przede wszystkim ekonomiczny, to wymiana kulturowa stanowi jego istotną część. W ramach strategii Pasa i Szlaku wdrożony został Projekt Czytelnictwa Jedwabnego Szlaku (chiń. *silu shuxiang gongcheng*), oferujący programy dofinansowania tłumaczeń literatury przez chińskie wydawnictwa. Celem projektu nie jest jedynie promocja literatury, ale też przedstawienie chińskiej sytuacji politycznej i modelu rozwoju, a przez to wykreowanie korzystnego środowiska międzynarodowej opinii publicznej (Qian 2019: 141). Polska jako największe państwo członkowskie inicjatywy Pasa i Szlaku w Europie Środkowo-Wschodniej jest naturalnym adresatem tego typu działań promocyjnych. Na fali tej inicjatywy na rynku polskim zaczęły pojawiać się książki o tematyce socjopolitycznej, zwłaszcza

tw. precyzyjnego zwalczania ubóstwa – jednego ze sztandarowych projektów w chińskiej polityce wewnętrznej. Jako przykładowe pozycje podać można dokument *Ostatni kilometr precyzyjnej walki z ubóstwem* (2023) czy fabularne *Kroniki z wyspy Lan* (Chen 2023). Podobnie jak w erze „czerwonej literatury”, także współcześnie tłumaczenia stają się dla Chin narzędziem promocji politycznej.

4. Tłumaczenia komercyjne

Zainteresowanie Chinami i ich literaturą wzrastało wraz z szybkim rozwojem gospodarczym tego kraju, a wyraźnym punktem przełomowym były Igrzyska Olimpijskie z 2008 r. Próby przedstawienia chińskiej literatury szerszemu gronu polskich czytelników zaczęto podejmować jeszcze w połowie lat 90. Wtedy jednak ilość i jakość tłumaczeń była znacznie ograniczona liczbą tłumaczy i stanem ich wiedzy. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać w miarę wejścia na rynek nowego pokolenia sinologów. Rozszerzeniu uległ też zakres tłumaczonych pozycji. Niezmienną popularnością cieszyły się starożytne traktaty filozoficzne i chińska literatura klasyczna, ale coraz częściej zaczęto tłumaczyć też najnowsze dzieła. Na księgarskich półkach pojawiła się literatura piękna noblisty Mo Yana (*Obfite piersi, pełne biodra*, 2007; *Kraina wódki*, 2012), kontrowersyjne, przepełnione seksualnością książki Mian Mian (*Cukiereczki*, 2007) czy odnoszące globalny sukces komercyjny powieści science fiction Liu Cixin (*Problem trzech ciał*, 2023).

Ciekawe studium przypadku stanowi historia tłumaczenia *Sztuki wojny* Sun Zi¹. Jest to chińskie dzieło, które prawdopodobnie doczekało się największej liczby przekładów i wydań w języku polskim. Pierwsze tłumaczenia z przełomu stuleci pochodziły głównie z języka angielskiego, na przykład *Sztuka wojny* w tłumaczeniu Dariusza Bakalarza (2004). W ciągu trzech dekad na rynku polskim pojawiło co najmniej kilka tłumaczeń tekstu lub jego fragmentów w różnych wydawnictwach. Traktat Sun Zi jest dziełem stosunkowo krótkim, a wydawcy często stosują rozmaite zabiegi umożliwiające jego publikację w formie osobnej książki. Część wydań opatrzona jest komentarzami, często wielokrotnie dłuższymi od tekstu właściwego. Sam tytuł traktatu jest niejednokrotnie modyfikowany do celów marketingowych, czego przykładem jest *Sun Zi i jego Sztuka wojny. Filozofia i praktyka oddziaływania na bieg zdarzeń* (tłum. Piotr Plebaniak

¹ *Sztuka wojny* to tytuł jednego z pierwszych wydań z 1994 r., który jest kalką z angielskiego *The Art of War*. Późniejsze tłumaczenia nosiły inne tytuły, na przykład *O sztuce wojny mistrza Sun* (1998) czy *Sztuka wojenna* (2003).

2020). Zasada dochowania wierności oryginałowi musi więc ustąpić prawdom rynkowym. Takie instrumentalne podejście podnosi co prawda walory marketingowe książki, ale kosztem zaburzenia oryginalnej idei tekstu i rozmycia go wśród dodatkowych treści.

Lista przekładów opisana w niniejszej części daleka jest od kompletności, w dość przejrzysty sposób pokazuje jednak ewolucję chińsko-polskich tłumaczeń literackich. Na tej podstawie można doszukać się kilku prawidłowości: (1) w ostatnich dwóch dekadach tempo przekładania literatury chińskiej na język polski znacznie przyspieszyło; (2) zmienił się profil tłumaczonych pozycji: od skupienia na dziełach klasycznych i komentarzach społecznych w XX w. po współczesną literaturę piękną i popularną w XXI w.; (3) tłumaczenia przestały być domeną kręgów akademickich na rzecz większej dywersyfikacji podmiotów zaangażowanych w ten proces. Trendy te prawdopodobnie będą utrzymywać się przez najbliższe lata, a stworzone przez nie wyzwania wymagać będą pewnych zmian w sposobie dokonywania tłumaczeń.

Perspektywy na przyszłość

Tłumaczenie literatury chińskiej na język polski od trzech dekad nieprzerwanie znajduje się w fazie rozkwitu. Proces, który w połowie ubiegłego stulecia został rozpoczęty przez kręgi akademickie, obecnie wyraźnie dąży w kierunku coraz większej komercjalizacji. W efekcie liczba przekładów znacząco wzrosła, za to w pewnym stopniu utracono kontrolę nad ich jakością. Dla podniesienia jakości przekładów konieczne jest zbalansowanie tego trendu i ściślejsza współpraca ośrodków sinologicznych z prywatnymi wydawnictwami. Normą powinny stać się recenzje przekładów przez doświadczonych tłumaczy z odpowiednim wykształceniem. Optymizmem napawa rosnąca liczba polskich studentów sinologii na krajowych i chińskich uniwersytetach. Proces ich kształcenia powinien obejmować zajęcia z tłumaczenia literatury i skupiać się na podnoszeniu zarówno kompetencji językowych, jak i pisarskich.

Historycznie intensywność polsko-chińskiej wymiany literackiej stanowiła odzwierciedlenie stosunków międzypaństwowych. Fakt, że nie jest ona już uzależniona od podobieństw lub różnic ideologicznych, jest zmianą zdecydowanie pozytywną. Podobnie ostatnie programy Chin promujące tłumaczenie rodzimej literatury są krokiem w dobrą stronę. Nie należy jednak uzależniać tłumaczeń od poziomu odgórnego finansowania, ponieważ może to doprowadzić do nadmiernej polityzacji całego procesu.

Wreszcie wspierane i promowane powinny być samodzielne, zdecentralizowane inicjatywy tłumaczeniowe. Środowisko tłumaczy powinno unikać ekskluzywności i elitaryzmu, a dawać większą szansę na zaistnienie i zdobycie doświadczenia młodemu pokoleniu. Otwartość i brak oporów przed dzieleniem się wiedzą są konieczne do trwałego zwiększenia tempa i podniesienia jakości tłumaczeń chińskiej literatury.

Bibliografia

Przekłady

- Antologia literatury chińskiej*, 1956, tłum. J. Chmielewski i in., Warszawa.
- Chen Y., 2023, *Kroniki z wyspy Lan*, tłum. A. Kędzior, Toruń.
- Cixin L., 2023, *Problem trzech ciał*, tłum. A. Jankowski, „Wspomnienie o przeszłości Ziemi / Cixin Liu”, t. 1, Warszawa.
- Czuang-tsy nan-hua-czên-king*, 1953, tłum. W. Jabłoński, J. Chmielewski, O. Wojtasiewicz, Warszawa.
- Dialogi konfucjańskie*, 1976, tłum. K. Czyżewska-Madajewicz, M.J. Künstler, Z. Tłumski, Wrocław.
- Fletnia chińska*, 1982, tłum. L. Staff, Warszawa.
- Gawlikowski K., 1998, *Strategie na konflikt i negocjacje. O sztuce wojny mistrza Sun*, „Azja-Pacyfik”, nr 1/98, s. 207–224.
- Kasarek L. (red.), 2019, *Kamień w lustrze. Antologia literatury chińskiej XX i XXI wieku*, Warszawa.
- Kwiatkowski R., 1957, *Parasol noś i przy pogodzie*, Warszawa.
- Lao Sze, 1948, *Nieźrównany pan Cza Tsyjue*, tłum. W. Jabłoński, Warszawa.
- Lao Sze, 1953, *Ryksza i inne opowiadania*, tłum. O. Wojtasiewicz, Warszawa.
- Li H.T., 1939, *Koło kredowe*, tłum. J. Wypler, „Fantana”, R. 2, nr 2, s. 6–8.
- Lu Xun, 1953, *Opowiadania*, tłum. O. Wojtasiewicz, W. Kindler, Warszawa.
- Mian M., 2007, *Cukiereczki*, tłum. K. Kulpa, „Seria z Miotłą”, Warszawa.
- Mo Y., 2006, *Kraina wódki*, tłum. K. Kulpa, „Don Kichot i Sancho Pansa”, Warszawa.
- Mo Y., 2007, *Obfite piersi, pełne biodra*, tłum. K. Kulpa, „Don Kichot i Sancho Pansa”, Warszawa.
- Ostatni kilometr precyzyjnej walki z ubóstwem*, 2023, tłum. M. Kwiatkowski, Warszawa.
- Plebaniak Piotr (red.), 2020, *Sun Zi i jego Sztuka wojny. Filozofia i praktyka wywierania wpływu na bieg zdarzeń*, Kraków.
- Sun Tzu, 1994, *Sztuka wojny*, tłum. K.A.M., Warszawa.
- Sun Tzu, 2003, *Sztuka wojenna*, tłum. R. Stiller, Kraków.

Sun Tzu, Sun Pin, 2004, *Sztuka wojny*, tłum. D. Bakalarz, Gliwice.

Tao-Te-King, czyli *Księgi Drogi i Cnoty*, 1987, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na świecie”, 1, s. 3–72.

Wu C., 1976, *Małpi bunt*, tłum. T. Żbikowski, Warszawa.

Zhuangzi. *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, 2009, tłum. M. Jacoby, Warszawa.

Opracowania

Ding C., Song B., 2014, 中国-中东欧卷 [Chiny – Europa Środkowo-Wschodnia] [w:] L. Qian, N. Zhou (red.), 中外文学交流史 [Historia literatury chińsko-zagranicznej], Jinan.

Paśnik E., 2013, *Tłumaczenia chińskiego piśmiennictwa na język polski w ujęciu historycznym i w świetle teorii przekładu*, „Azja-Pacyfik”, nr 16, s. 111–131.

Qian Q., 2019, 一带一路背景下的中国文学翻译出版 [Wydawanie tłumaczeń chińskiej literatury na tle inicjatywy Pasa i Szlaku], „Wenxue Jiaoyu”, nr 1, s. 142–145.

Sarek K., 2019, *Tłumaczenia tytułów dzieł literatury chińskiej na język polski*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 67, z. 9, s. 139–149, <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.9-7>.

Netografia

Dwutygodnik, 2019, *Obieranie ze znaczeń. Rozmowa z Lidią Kasarełło*, [on-line:] <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/8517-obieranie-ze-znaczen.html> (dostęp: 12 IV 2024).

Mickiewicz A., 1974, *Dziady*, cz. 3, Warszawa, [on-line:] <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/dziady.pdf> (dostęp: 12 IV 2024).

United Nations, 2012, *On Annual World Book Day, UN Stresses Importance of Translation*, [on-line:] <https://news.un.org/en/story/2012/04/409362> (dostęp: 12 IV 2024).

Wyspiański S., b. d., *Wesele*, [on-line] <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/wesele.html> (dostęp: 12 IV 2024).

ABSTRAKT

W stuletniej historii tłumaczeń dzieł literatury chińskiej na język polski fale przekładów przeplatały się z okresami zastoju. Fazy te najczęściej odzwierciedlały stan stosunków politycznych między Polską a Chinami. Rozpoczęta w połowie XX w. wymiana literacka była owocem ideologicznego zbliżenia między ChRL a PRL, by w latach 60. ulec zahamowaniu w efekcie ochłodzenia relacji. Ponowne ożywienie nastąpiło w latach 90., po gruntownym przedefiniowaniu polityki zagranicznej przez oba państwa.

Równocześnie ewolucję przeszły także podmioty zaangażowane w chińsko-polskie tłumaczenia literackie. Początkowo dziedzina ta była domeną pionierów ze środowisk akademickich, z czasem zaczęła dążyć w kierunku coraz większej komercjalizacji

i tematycznego zróżnicowania. Jednocześnie ważnym czynnikiem napędzającym tłumaczenia pozostają chińskie interesy państwowe w zakresie promocji kultury.

Słowa kluczowe: tłumaczenia chińsko-polskie, wymiana literacka, stosunki polsko-chińskie, przekładoznawstwo

**Interpretacje literatury polskiej
przez chińskich polonistów**

QIXIN HU 

Beijing Foreign Studies University

POETYCKIE OCALENIE W WIERSZACH CZESŁAWA MIŁOSZA *CAMPO DI FIORI* I *W WARSZAWIE*

Poetic Salvation in Czesław Miłosz's Poems Campo di Fiori and In Warsaw

In this study, focusing on the poetic works of Czesław Miłosz, I thoroughly analyze the dual themes of historical testimony and spiritual redemption in his writings. Through an interpretation of the two poems *Campo di Fiori* and *In Warsaw*, I reveal how the poet, as a poet-witness, portrays the dual destruction wrought by war: in the material space of the city and the spiritual world of humanity. As a witness to World War II, Miłosz grapples in his work with an ethical dilemma: on the one hand, he feels a moral obligation to immortalize historical atrocities through poetic documentation as a form of preserving collective memory; on the other hand, he consciously avoids the traps of traumatizing narratives, guarding against replicating suffering in literary representation. In the context of the widespread spiritual crisis of 20th-century intellectuals, Miłosz finds his artistic path to describe tragedy – not only preserving historical truth and combating oblivion but also refraining from succumbing to national mourning and seeking beauty and goodness in everyday life. From this perspective, Miłosz's poetic oeuvre constitutes a unique poetic force that balances the empirical and transcendent worlds.

Keywords: Czesław Miłosz, salvation, *Campo di Fiori*, *In Warsaw*, poetics

Wstęp

W 1945 r. Czesław Miłosz oficjalnie wydał tom wierszy *Ocalenie*, który jest jednym z najważniejszych tomów poetyckich lat powojennych, obok tomu *Niepokój*

Tadeusza Różewicza. Wiersze zebrane przez Miłosza powstały podczas okupacji w latach 1940–1944, a tom jest świadectwem zbrodni popełnionych przez nazistowskie Niemcy w Warszawie, uznawanym za arcydzieło antytotalitaryzmu, a także „nowego rozumienia tragedii historycznej” (Yi Lijun 1999: 184). W odróżnieniu od pisarzy takich jak Różewicz Miłosz mógł w swojej twórczości przedstawić bardziej obiektywnie obrazy wojny. Pisał o tragedii czasów oraz o kryzysie duchowym, z którym boryka się ponowoczesna ludzkość. Osobiste doświadczenie tragedii historycznej dało poecie wgląd w zjawiska społeczne.

W niniejszej pracy analizuję wiersze *Campo di Fiori* i *W Warszawie* z tomu *Ocalenie* Miłosza, co wynika z dwóch kluczowych przyczyn. Po pierwsze, utwory te stanowią wyrazisty przykład wojennej i powojennej poetyki świadectwa oraz motywu zbawienia. Utwór *Campo di Fiori* (1943) powstał w najciemniejszym okresie II wojny światowej i pokazuje historyczną analogię między egzekucją filozofa Giordana Bruna a likwidacją żydowskiego getta. Strategia superpozycji obrazów historycznych i współczesnych ukazuje destrukcyjną siłę wojny i przemocy. Z kolei utwór *W Warszawie* (1945), osadzony w scenarii powojennych ruin, ukazuje zbiorową traumę miasta naznaczonego wojennym piętnem. Oba wiersze współtworzą tożsamość Miłosza jako „poety-świadka”, przedstawiając ewolucję jego myśli od zapisywania historycznych faktów ku głębokiej refleksji nad naturą ludzką. Po drugie, wybór ten wynika z wyjątkowej pozycji obu wierszy w recepcji twórczości Miłosza w Chinach. W 2018 r. Wydawnictwo Shanghai Yiwu Chubanshe opublikowało *Zbiór wierszy Czesława Miłosza*, przełożony bezpośrednio z języka polskiego na chiński przez uznanych tłumaczy: Lin Honglianga, Yang Deyou i Zhao Ganga. Ten przełomowy przekład, oceniony na 7,9/10¹ przez użytkowników platformy Douban², zdobył uznanie zarówno ze względu na wierność oryginałowi, jak i swoją jakość. Stanowi to dowód szerokiego rezonansu społecznego, jaki tematyka traumy i zbawienia w twórczości Miłosza wywołuje wśród chińskich czytelników.

¹ Douban [豆瓣], *Zbiór wierszy Czesława Miłosza*, [on-line:] <https://book.douban.com/subject/30190505/> (dostęp: 20 II 2025).

² Douban [豆瓣], utworzona w 2005 r., jest największą chińską platformą do dzielenia się informacjami i rekomendacjami dotyczącymi książek, albumów muzycznych, filmów i sztuki. Jej użytkownicy mogą znaleźć komentarze, oceny i dyskusje na dany temat. Oficjalne dane z platformy Douban wskazują, że do końca 2021 r. miała ponad 230 mln zarejestrowanych użytkowników i ponad 10 mln aktywnych użytkowników miesięcznie.

Wojna i zagłada

Latem 1940 r. Miłosz uciekł z Litwy przed losem zniewolonego intelektualisty i z narażeniem życia przedostał się do okupowanej Warszawy (Zawada 1996: 67–68). Po dziesięciu miesiącach zamieszania (okresu tułaczki i niepewności związanej z ucieczką i adaptacją do nowych warunków) znów wrócił do stolicy, wierny swojemu „poetyckiemu powołaniu” (Franaszek 2011: 308). W Warszawie był świadkiem nazistowskich okrucieństw, których obrazy bezpośrednio lub pośrednio pojawiają się w jego dziełach. Miłosz zdawał sobie sprawę z wagi wolności dla człowieka, ale nie zapominał o odpowiedzialności wobec historii i społeczeństwa. Brał udział w dyskusjach patriotycznych, prowadził aktywną działalność antyfaszystowską, uczestniczył w podziemnym życiu literackim, udzielał pomocy finansowej rodzinom żydowskim (Zawada 1996: 87). W ówczesnym kontekście społecznym podwójna tożsamość Miłosza – intelektualisty i podziemnego patrioty – pozwalała mu w pełni skonfrontować się z rzeczywistością wojny.

W wierszu *Campo di Fiori* poeta opisuje sceny masakry w getcie żydowskim w Warszawie poprzez skojarzenie ich ze spalaniem Giordana Bruna. „Śmierć wydarza się wśród zmysłowego, witalnego świata” (Miklas-Frankowski 2013: 384), pojawiają się liczne metafory i metonimie: wino–krew, odłamki kwiatów–bomby, czarne latawce–pożar, skrawki w powietrzu–szczątki frunące z getta. Powstaje wyraźny kontrast: z jednej strony płonący stos Bruna i płonące getto, a z drugiej – piękna pogoda, stragany ze świeżymi owocami, wesoły gwar tłumu rzymskiego, śmiech i zabawa warszawiaków na karuzeli (ilustracja 1). Odgłosy „salw” (Miłosz 1943) w żydowskim getcie zostały zagłuszone przez skoczne melodie, a popiół pogorzeliisk został potraktowany jako zabawka przez kręcących się na karuzeli mieszkańców Warszawy. Warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki poeta przedstawia historyczne sceny: poprzez odwołanie się do detali. Przykładem jest powtarzający się motyw: „kosze oliwek i cytryn” (ibid.). Oliwki i cytryny – bogate w kulturową i życiodajną symbolikę – tworzą kontrast ze śmiercią, wobec której stoi Bruno. Po jego egzekucji życie rzymian szybko wróciło do normy, a rozbawieni na karuzeli warszawiacy byli tak samo obojętni jak kupcy i przechodnie z Campo di Fiori. Tomasz Żukowski pisze, że „życie ludzi toczy się dalej, ale ich duchowy świat stał się pustkowiem” (Żukowski 2019: 55). Podczas II wojny światowej często istniał jakiś mur, niewidzialny lub namacalny, zbudowany przez obojętność ludzi na cierpienie bliźnich (Mazurska 2013: 35–36). W tym kontekście i powiązaniach między życiem a śmiercią, historią a teraźniejszością Campo di Fiori zyskuje symboliczną i uniwersalną wymowę i staje się przestrzenią poddającą ludzką naturę próbie. Dzięki temu Warszawa z 1943 r. stała się nowym Campo di Fiori.

W wierszu *W Warszawie* pojawiają się także opisy powojennego krajobrazu – ruiny katedry św. Jana (ilustracja 2) w „ciepły i wiosenny dzień” (Miłosz 1945), gdzie wiatr od Wisły przynosi zakrwawiony pył, a wszędzie są jeszcze kości zabitych, którzy nie zostali pogrzebani. Wiosną, która reprezentuje odrodzenie, wojna niszczy świętość i psuje nastrój szczęścia.

Andrzej Kijowski zauważa, że

cała twórczość Miłosza rozgrywa się w wielkich antynomiach: szczególne z ogólnym, natura z ideą, ziemia ze śmiercią, dusza z ciałem, znak ze znaczeniem, osobne z powszechnym, prawidłowe z pomyłonym, prawda z błędem – toczą boje zacięte w każdym niemal wersecie, a rezultat do końca nie jest przesądzony (Kijowski 1985: 166).

Warto zauważyć, że w obu wierszach poeta przedstawia całkowicie przeciwstawne obrazy: z jednej strony cierpienie i zniszczenie spowodowane wojną, z drugiej – rajske i spokojne życie. Ta pozorna sprzeczność, która odsłania zło ludzkiej natury w świecie doczesnym, w istocie wskazuje na absurdalną sytuację człowieka i kryzys duchowy po śmierci Boga w filozofii Nietzschego (Huanying 2021: 103).

Rola poety-świadka

Poeta prezentuje się w obu wierszach jako świadek, czyli pełni głęboko zakorzenioną w polskiej literaturze rolę poety-świadka, którego zadaniem jest opowiadanie o wydarzeniach, których osobiście doświadczył, a które często mają ogromne znaczenie dla zbiorowości, ponieważ poeta-świadek jest „przedstawicielem cierpiącej wspólnoty” (Miklas-Frankowski 2013: 386).

W rzeczywistości w wierszu *Campo di Fiori* podmiot pierwszoosobowy nie pojawia się zbyt często, tłumiąc swoje emocje i próbując zdystansować się od wydarzeń, które opisuje ukryty za poetyckimi obrazami. W trzeciej strofie w słowach „wspomniałem Campo di Fiori”, a także „myślałem o samotności ginących” i wreszcie „bunt wzniesi słowo poety” (Miłosz 1943) ujawnia się liryka bezpośrednia. Z jednej strony poeta ukazuje się jako pierwszoosobowy świadek, aby uwiarygodnić opisywaną przez siebie tragedię, z drugiej – próbuje zdystansować się od opisywanego przez siebie scenariusza oraz ukryć osobę mówiącą w wierszu, co czyni tragedię jeszcze bardziej realną i wiarygodną.

W wierszu *W Warszawie* poeta stoi na gruzach zniszczonego wojną miasta, a podmiot liryczny (moralista) rozmawia z nim i zadaje mu pytanie o to, co myśli i czuje. Jest to w istocie pytanie poety o samego siebie, pytanie o własne wnętrze, refleksja nad znaczeniem i rolą poezji i poety w życiu narodu. Następnie podmiot zaczyna wypowiadać się w pierwszej osobie, co dodatkowo potwierdza autentyczność jego wyznania i minimalizuje dystans między poetą a czytelnikiem.

Chiński poeta i tłumacz Zhang Shuguang napisał w przedmowie do *Wybranych wierszy C. Miłosza*:

W konfrontacji z czasem i wszystkim, co on przynosi – zmianą, zniszczeniem, masakrą i śmiercią – Miłosz czuje się przerażony, zdezorientowany, smutny, a nawet bezsilny. Starał się to wszystko zapisać zgodnie z prawdą, ale w swoich wierszach zawiera też głęboką refleksję i świadomość człowieczeństwa, historii i prawdy (Shuguang 2002: 1, tłum. Qixin Hu).

Świadectwo ma tu na celu zwalczanie marności życia i lęku przed śmiercią.

Po zakończeniu II wojny światowej Theodor W. Adorno – przedstawiciel szkoły frankfurckiej pochodzenia żydowskiego – w eseju *Kulturkritik und Gesellschaft* (1951) sformułował szeroko komentowaną, lecz kontrowersyjną tezę: „pisanie poezji po Auschwitz jest barbarzyństwem” (Adorno 1982: 34). Dla Adorna jedynie poprzez utrzymywanie wczoraj w dzisiejszości ofiary i cierpiący mogą naprawdę umrzeć w wartościowy sposób. Jego stosunek do historycznego cierpienia jest jednoznaczny: cierpienie wymaga nie tylko konfrontacji, lecz także krytycznej refleksji, a nie zapomnienia czy mistyfikacji (Adorno 1998: 307–308). Ta postawa przeciwko zapomnieniu wykazuje pewne podobieństwa do postawy Miłosza.

Miłosz jako poeta-świadek, motywowany poczuciem moralnego imperatywu i odpowiedzialności, które uważał za swój obowiązek pielęgnować, zachowuje trzeźwy obiektywizm. Dokumentuje te doświadczenia słowem, utrwalając w pamięci blizny epoki (Miłosz 1987: 355), ponieważ się boi: „I ci ginący, samotni, / Już zapomniani od świata” (Miłosz 1943). Pisaniem stawia opór zapomnieniu. Uważa, że współczesna poezja pełni rolę świadectwa – a przez to alarmu – właśnie poprzez swoją trwałość, zbudowaną na fundamencie faktów współdzielonych z pragmatyką codzienności. Dla niego poezja staje się wiarygodnym protokołem zdarzeń:

Ludzkość coraz bardziej będzie się żywić sama sobą, coraz bardziej będzie kontemplować swoją całą przeszłość, szukając w niej klucza do własnej zagadki i wnikać przez empatię w duszę minionych pokoleń. [...] każdego dnia można

widzieć znaki świadczące, że teraz, w tej chwili, rodzi się coś nowego, dotychczas nieznanego w tej skali: ludzkość jako żywioł świadomy swej nieprzynależności do Natury – ponieważ tylko człowiek otrzymał w dziedzictwie ten skarb, jakim jest pamięć, czyli historia (Miłosz 2004: 111, 117).

Oznacza to, że wiersz nie jest jedynie biernym nośnikiem ducha czasu, lecz aktywnym medium kształtującym go – nadającym formę i znaczenie kluczowym problemom ludzkiej kondycji i jednostkowego doświadczenia (Nycz 2011: 16). Przez pryzmat poezji można dekodować epokę.

Odkupienie i ocalenie

Ocalenie Miłosza ma głębszy sens – chciał on być świadkiem czasów i obiektywnie je dokumentować. Był świadkiem brutalnej i okrutnej wojny i wierzył, że poezja powinna odzwierciedlać historię i zagubiony stan umysłu ludzi oraz pomóc im odnaleźć drogę ku wartościom moralnym w otaczającym ich chaosie. W wierszu *W Warszawie* Miłosz wskazuje, że obowiązkiem poety jest powtarzanie ludziom dwóch ocalonych słów: „prawda i sprawiedliwość” (Miłosz 1945).

Miłosz w obliczu tragedii ludzkości, gdy wielu niewinnych ginęło w faszystowskich masakrach, gdy niszczone dorobek ludzkiej cywilizacji, gdy patriotów brutalnie palono na stosach jak Giordana Bruna, z pewnością odczuwał głębokie współzucie. Znajduje to wyraz w wierszu *W Warszawie*, w którym poeta wprowadził aluzję do tragedii starogreckiej Sofoklesa, konkretnie do mitu o Antygonie. Antygona złamała zakaz tyrana Kreona, grzebiąc swojego brata Polinejkesa, po czym wybrała samobójstwo. Jej postępowanie symbolizuje wierność naturalnym więzom oraz bunt jednostkowego sumienia przeciwko przemocy tyranii (Lewandowicz 2015: 27–28). Płacz Antygony wyraża również żal poety po cierpiącym w wojnie ludzie, a także opór wobec totalitarnej przemocy.

Miłosz widział jednak, że dobro na świecie wciąż istnieje, i nie miał zamiaru pisać tylko o cierpieniu w duchu mitów narodowych. Niestety sytuacja zmusiła go do pisanie o bólu, tragedii narodu. Brzemie oczywistych obowiązków artystycznych może udusić, a nawet ostatecznie zniszczyć wolę wolnego głosu poety (Stępień 1981: 144). Miłosz nie chciał stać się płaczką żałobną i nie chciał, by mity narodowe stały się przeklętą świętością – „nie było to moim zamiarem”, a pióro poety było „łżejsze niż pióro kolibra” (Miłosz 1945). W odpowiedzi do krytyka Kazimierza Wyki poeta pisał: „Czy krytyk nie dostrzega ironii artystycznej, polegającej na przeciwstawieniu: poeta nie chce zostać płaczką żałobną, ale tą

płaczką żałobną zostaje?” (Miłosz 2006: 117). Miłosz zastrzegł, że będzie pisał o cierpieniu na swój sposób. Marian Stępień w artykule *Czesława Miłosza odkrywanie Ameryki* stwierdził, że dylematy Miłosza

były świadectwem pamięci o zobowiązaniach względem własnych, dawanych sobie przyrzeczeń. Wskazywały jednak również na dramat trudnego wyzwania się z obowiązków, tak autentycznych, że prawie niemożliwych do odrzucenia. Zawierały bunt przeciw pamięci o przeżyciach, których doznała wspólnota, do jakiej należał. A równocześnie stwierdzały niemożliwość zerwania z wynikającymi z tej pamięci serwitutami (Stępień 1981: 144).

Należy to do samoobronnej postawy poety, istotnej także dla zbiorowości – obrony normalnego życia, wolności myśli i marzeń. To właśnie wtedy, gdy poeta zachowuje pewien dystans wobec podmiotu lirycznego, jest w stanie wyobrazić sobie i kontemplować w swojej poezji obiektywny świat, nie subiektywizując go ani nie metaforyzując. Miłosz nie chciał rezygnować z autonomii poety pod presją ideologii.

Aldona Kopkiewicz przekonuje, że Miłosz, podobnie jak Kazimierz Wyka, dążył do przekroczenia wydarzeń historycznych i skutków przemocy, sprzeciwiał się zarażaniu śmiercią (utrwalaniu traumy). „Jeszcze podczas wojny proponował drogę przepracowania, a więc wyjścia z traumy po to, by wyzwolić afekt »ja« i sprawić, że po wojnie nie tylko pamięć, lecz przede wszystkim życie będzie możliwe” (Kopkiewicz 2015: 24). Zdaniem poety ludzie za dużo już doświadczyli cierpienia, bólu i strachu. Teraz przyszedł czas na to, aby nauczyć się żyć na nowo. Miłosz podkreśla, że zadaniem poety jest również wypracowywanie umiejętności opisywania i podziwiania piękna, miłości, szczęścia i radości. Wówczas poezja będzie mogła podtrzymywać ludzi na duchu i pokrzepiać ich serca. Poeci przez swoje dzieła powinni dawać nadzieję społeczeństwu. Chociaż ludzkość ucierpiała z powodu wojny, odrodzi się niczym Feniks z popiołów.

Zakończenie

Jako jeden z najbardziej przenikliwych poetów-swiadków XX w. Miłosz w tomie *Ocalenie* – poprzez płomienne sumienie i spokojną precyzję pióra – dokonuje zarówno dokumentacji wojennych okrucieństw, jak i wnikliwej analizy ludzkiej duchowości. Dzięki dogłębnej analizie dwóch kluczowych utworów, *Campo di Fiori* i *W Warszawie*, łatwo dostrzec, że poezja Miłosza niesie podwójną misję:

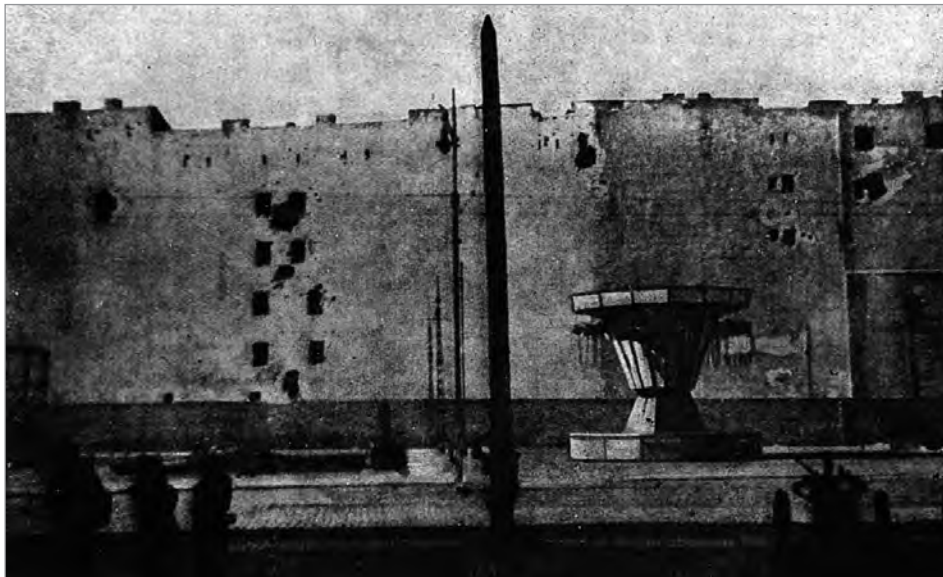
świadczenia i odkupienia. Pierwsza (świadectwo) to wierne utrwalenie historycznych ran, druga (odkupienie) to odbudowa „ruin” poprzez język poetycki. Miłosz uważał, że poezja pełni funkcje świadectwa historii i refleksji nad rzeczywistością. Żyjąc w epoce pełnej gwałtownych konfliktów, poeta doświadczał osobiście upadku systemu wierzeń religijnych, okrucieństw II wojny światowej, koszmaru obozów koncentracyjnych, brutalności totalitaryzmu, a także utraty ojczyzny i cierpienie emigracji, doznał poważnych urazów fizycznych i psychicznych. Te doświadczenia uniemożliwiły mu zachowanie obojętności w procesie twórczym. W *Campo di Fiori* nakładanie się warstw historii i rzeczywistości ukazuje zapomnienie cierpienia i emocjonalne wycofanie, uosabia zniszczenie materialnego i duchowego świata ludzkości przez wojnę. Z kolei wiersz *W Warszawie* poprzez obraz miejskich ruin w promieniach wiosennego słońca odsłania ambiwalentną postawę poety wobec traumy: z jednej strony chciał być wierny etycznej odpowiedzialności „prawdy i sprawiedliwości”, z drugiej próbował wyzwolić się z kajdan narodowej żałoby, by otworzyć przestrzeń dla indywidualnego duchowego uzdrowienia. Zamiast utopijnego optymizmu świadectwo Miłosza opiera się zapomnieniu poprzez uczciwe i obiektywne pisanie. Odkupienie Miłosza nie polega na udzieleniu dokładnej jednoznacznej odpowiedzi, ale na przekształceniu indywidualnej traumy w zbiorową pamięć poprzez poetyckie antynomie, sprzeczności i paradoksy w jego wierszach, co prowokuje czytelnika do moralnej refleksji.

Można podsumować, że w tych dwóch wierszach refleksje Miłosza wynikają z jego wewnętrznego konfliktu i bólu, ale poeta nie jest całkowitym pesymistą i przynajmniej jego poezja ma bardziej optymistyczny wydźwięk. Zachęca ludzi do dostrzegania uroku życia i korzystania z przyjemności, nawet jeśli są one ulotne. To właśnie przez serię nieszczęść i świadomość upływu czasu Miłosz zwrócił się ku życiu zwykłego człowieka również po to, by zapomnieć o swoim bólu.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Miłosz C., 1943, *Campo di Fiori*, Warszawa, [on-line:] <https://polska-poezja.pl/lista-wierszy/256-czeslaw-milosz-campo-di-fiori> (dostęp: 11 II 2024).
- Miłosz C., 1945, *W Warszawie*, Kraków, [on-line:] <https://wiersze.kobieta.pl/wiersz/czeslaw-milosz/warszawie-61> (dostęp: 11 I 2024).



1. Karuzela przy murze getta warszawskiego (autor nieznany 1943; źródło: Culture.pl, [on-line:] <https://culture.pl/pl/dzielo/autor-nieznany-karuzela-przy-murach-getta>, dostęp: 11 II 2024)



2. Ruiny katedry św. Jana w Warszawie (Zdzisław Wdowiński 1945; źródło: Wikimedia Commons, [on-line:] https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ruiny_katedry_%C5%9Bw._Jana_w_Warszawie_1945.jpg, dostęp: 11 II 2024)

Literatura przedmiotu

Pozycje polskojęzyczne

- Franaszek A., 2011, *Miłosz. Biografia*, Kraków.
- Kijowski A., 1985, *Tematy Miłosza*, [w:] J. Kwiatkowski (red.), *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, Kraków, 166.
- Kopkiewicz A., 2015, *Ocalenie, czyli o poezji mimo traumy. Afekt, wyobrażenia i wspólnota w twórczości Czesława Miłosza z lat czterdziestych*, „Wielogłos”, nr 1(23), s. 23–42.
- Lewandowicz J., 2015, *Współczesne pytania Antygony. O wolności wyborów, o źródłach prawa i uzasadnieniu moralnej słuszności czynów*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, t. 24, nr 1, s. 23–42.
- Miklas-Frankowski J., 2013, *Campo di Fiori Czesława Miłosza – wiersz (nie)moralny*, [w:] B. Olech i J. Ławski (red.), *Żydzi Wschodniej Polski. Seria I: Świadectwa i interpretacje*, „Colloquia Orientalia Bialostocensia”, 2, Białystok, s. 383–396.
- Miłosz C., 1946, *List półprywatny o poezji*, „Twórczość”, nr 10, s. 115.
- Miłosz C., 1987, *Zaczynając od moich ulic*, Warszawa.
- Miłosz C., 2004, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, „Czesław Miłosz. Dzieła zebrane”, Kraków.
- Nycz R., 2011, *Czesław Miłosz: poeta XX wieku w przestrzeni publicznej*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 11–23.
- Stępień M., 1981, *Czesława Miłosza odkrywanie Ameryki*, „Pamiętnik Literacki”, nr 4, s. 143–176.
- Zawada A., 1996, *Miłosz*, Wrocław.
- Żukowski T., 2019, *Zbiorowa nieświadomość. Czesław Miłosz*, „Narracje o Zagładzie”, nr 5, s. 44–65.

Pozycje angielskojęzyczne

- Adorno W.T., 1998, *Critical Models: Interventions and Catchwords*, transl. H.W. Pickford, „European perspectives”, New York–Chichester.
- Adorno W.T., 1982, *Prisms*, transl. S.W. NicholSEN, S. Weber, Cambridge, Massachusetts.
- Mazurska J., 2013, *Making Sense of Czesław Miłosz: A Poet's Formative Dialogue with His Transnational Audiences*, Vanderbilt University.

Pozycje chińskojęzyczne

- Huanying X., 2021, 罪恶与救赎——《拯救》中的两种诗学观 [Grzech i odkupienie – dwie koncepcje poetyckie w *Ocaleniu*], „Hezhou Daxue Xuebao”, nr 3, s. 102–106.
- Lijun Y., 1999, 波兰文学 [Literatura polska], Beijing.
- Shuguang Z., 2002, 译者前言 [Przedmowa tłumacza], [w:] 切·米沃什诗选 [Wybrane wiersze C. Miłosza], Hebei, s. 1–2.

Netografia

Douban, 2025, 米沃什诗集 [Zbiór wierszy Czesława Miłosza], [on-line:] <https://book.douban.com/subject/30190505/> (dostęp: 20 II 2025).

Karuzela przy murze getta warszawskiego, Culture.pl, [on-line:] <https://culture.pl/pl/dzielo/autor-nieznany-karuzela-przy-murach-getta> (dostęp: 11 II 2024).

Ruiny katedry św. Jana w Warszawie, Wikimedia Commons, [on-line:] https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ruiny_katedry_%C5%9Bw._Jana_w_Warszawie_1945.jpg (dostęp: 11 II 2024).

ABSTRAKT

W niniejszej pracy koncentruję się na twórczości poetyckiej Czesława Miłosza i dogłębnie analizuję podwójny temat świadectwa historycznego i duchowego odkupienia w jego dziełach. Poprzez interpretację dwóch wierszy *Campo di Fiori* oraz *W Warszawie* ujawniam, w jaki sposób poeta, jako poeta-świadek, ukazuje podwójne zniszczenie wojny w materialnej przestrzeni miasta i duchowym świecie ludzkości. Jako świadek II wojny światowej Miłosz mierzy się w swojej twórczości z dylematem etycznym: z jednej strony odczuwa moralny obowiązek utrwalenia historycznych zbrodni w poetyckim zapisie jako formie zachowania pamięci zbiorowej, z drugiej – świadomie unika pułapek traumatyzującej narracji, strzegąc się powielania cierpienia w literackim przedstawieniu. W kontekście powszechnego kryzysu duchowego XX-wiecznych intelektualistów Miłosz znajduje własną drogę artystycznego opisu tragedii, nie tylko zachowując prawdę historii i walcząc z zapomnieniem, lecz także unikając oddawania się narodowej żałobie i szukając piękna i dobra w codziennym życiu. Z tej perspektywy twórczość poetycka Miłosza stanowi swoistą poetycką siłę równoważącą między światem empirycznym a transcendentnym.

Słowa kluczowe: Czesław Miłosz, ocalenie, *Campo di Fiori*, *W Warszawie*, poetyka

Spis fotografii

1. *Karuzela przy murze getta warszawskiego* (autor nieznany 1943; źródło: Culture.pl, [on-line:] <https://culture.pl/pl/dzielo/autor-nieznany-karuzela-przy-murach--getta>, dostęp: 11 II 2024)
2. *Ruiny katedry św. Jana w Warszawie* (Zdzisław Wdowiński 1945; źródło: Wikimedia Commons, [on-line:] https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ruiny_katedry_%C5%9Bw._Jana_w_Warszawie_1945.jpg, dostęp: 11 II 2024)

WENHUI WANG 

Beijing Foreign Studies University

MOTYW ŚMIERCI W POWIEŚCI OLGI TOKARCZUK *OSTATNIE HISTORIE*

The Motif of Death in Olga Tokarczuk's Novel Final Stories

The central focus of this study is the analysis of the motif of death in *Ostatnie historie* [Final Stories] by Olga Tokarczuk, as well as her perspective on life and death. The research is based on text interpretation and the classification of types of death according to the theory of Vladimir Jankélévitch. The first chapter examines the depictions of death experienced by the characters, categorized into three types: self-death, the death of the other, and the death of others, highlighting their characteristics and significance. The next chapter explores the biological aspects of death, such as aging and illness, as an extension of its boundaries. The final part summarizes the interpretation, presenting the writer's views on life and death. This study has practical significance – it helps to familiarize people with the concept of death and shape a proper perspective on life.

Keywords: Olga Tokarczuk, *Final Stories*, death narrative, perspective on life and death

W kulturze europejskiej śmierć była przedmiotem refleksji od starożytności. W kulturze średniowiecza była stałym motywem pisarstwa, ponieważ ówczesne społeczeństwo było doświadczane przez epidemie, zarazy oraz konflikty zbrojne (np. epidemia dżumy w XIV w. zabiła jedną trzecią ludności Europy). Wpłynęło to na poczucie nietrwałości życia ziemskiego. Pisarze opisywali w swych utworach kruchość egzystencji ludzkiej. W tamtym czasie pojawiało się wiele toposów związanych ze śmiercią, np. taniec śmierci (fr. *danse macabre*) oraz zasada *memento mori*, czyli „pamiętaj o śmierci”. We współczesnej myśli filozoficznej Martin Heidegger opowiada się za koncepcją życia autentycznego

jako „bycia-ku-śmierci”, która przypomina, że nie jest możliwa wartościowa refleksja o śmierci bez odwołania się do życia.

Wśród wielu dzieł Olgi Tokarczuk powieść *Ostatnie historie*, nazwana „Księgą śmierci”, wyróżnia się wyjątkową tematyką. Jak inne jej książki odzwierciedla kreatywną wizję pisarki, która wierzy, że „literatura może być zrozumiała, a zarazem głęboka; prosta, ale życiowo ważna; doniosła, ale nie ciężka”¹. Tokarczuk opowiada o losach trzech kobiet i ich doświadczeniach związanych ze śmiercią, które składają się na trzy rozdziały powieści.

Analiza materiału skłoniła mnie do kilku refleksji, a te zmotywowały mnie do napisania tej pracy. Po pierwsze, zainteresowało mnie wyjątkowe ustawienie przez Tokarczuk fabuły. W procesie doświadczania śmierci zazwyczaj najpierw spotykamy się ze śmiercią osób obcych, następnie z odejściem bliskich i przyjaciół, a ostatecznie z własną śmiercią. W tej powieści natomiast kolejność umierania jest odwrotna, co skłoniło mnie do zbadania intencji pisarki w ułożeniu fabuły w ten sposób. Po drugie, zauważyłam podobieństwa i różnice w podejściu do śmierci między kulturą europejską a konfucjańską. Pisanie polskiej autorki o śmierci było dla mnie punktem wejścia do europejskiej kultury śmierci. Jako czytelniczka z Chin byłam zainteresowana podobieństwami i różnicami między postawami obu kultur wobec śmierci, odzwierciedlonymi w tej książce. Poglądy Tokarczuk na życie i śmierć obejmują zarówno dziedzictwo europejskiej kultury śmierci, jak i jej własne przemyślenia, zwłaszcza jej współodczuwanie z nieperfekcyjną rzeczywistością.

Ponadto badanie tematu śmierci w tej powieści ma znaczenie dla naszego życia codziennego. Jeśli rozważamy zmienność i niezmienną śmierci w dzisiejszej epoce, zauważamy z jednej strony, że dzięki postępowi technologii medycznej wskaźnik wyleczalności śmiertelnych chorób znacznie się podniósł. Z drugiej strony, mimo że istnieje możliwość opóźnienia nadejścia śmierci leczeniem medycznym, nie można jej całkowicie uniknąć. Jeszcze niedawno przeżywaliśmy pandemię COVID-19, doświadczaliśmy bólu i cierpienia związanego z chorobą oraz utratą bliskich i przyjaciół. Według Światowej Organizacji Zdrowia łączna liczba zgonów bezpośrednio lub pośrednio związanych z pandemią w okresie od 1 stycznia 2020 r. do 31 grudnia 2021 r. szacowana jest aż na 14,9 miliona osób. Śmierć nie jest daleka od nas. Gdy nadejdzie, musimy się na nią przygotować. W tym kontekście fundamentalne pytania o przetrwanie i śmierć zasługują na głębszą refleksję.

¹ P. Czapliński, *Ostatnie historie*, Tokarczuk, Olga, Wyborcza.pl, 22 IX 2004, [on-line:] <https://wyborcza.pl/7,75517,2299093.html> (dostęp: 18 V 2024).

Narracja śmierci

Książka opowiada o trzech kobietach połączonych więzami krwi. Są to: Ida, jej matka Paraskewia (Parka) i Maja – córka Idy. W takiej właśnie kolejności zostaje nam podany urywek życia każdej z nich, który w wymiarze ogólnym skupia się na momencie doświadczenia śmierci kogoś z ich bliskiego grona. U Idy były to pies chorujący na raka, który umarł w jej obecności, oraz subiektywne odczuwanie własnej „śmierci” z powodu choroby serca. Paraskewia doświadcza śmierci swojego męża, a o historię Mai subtelnie ociera się odejście iluzjonisty, który w czasie jej pobytu na wyspie uczył wcześniej jej syna magicznych sztuczek.

W wywiadzie zatytułowanym *Sztuka dobrego umierania* pisarka wyjaśnia ideę napisania tej książki:

Najpierw zawsze jest śmierć innych. Najpierw w naszym życiu napotykamy czyjąś śmierć – odległą, cudzą, obcą. Wtedy uświadamiamy sobie, że istnieje coś takiego jak znikanie i że nas kiedyś też to spotka. Potem jest śmierć bliska: nie tylko widzimy umieranie, ale jakąś część siebie umieramy razem z tym, kto odchodzi. A na końcu – kolej na nas. Rzec więc można, że poznajemy śmierć od dołu tabeli zaimków osobowych: on, ty, ja. Albo w nawiązaniu do Philipa Aries, autora monografii „Człowiek i śmierć”: najpierw jest śmierć Daleka, potem Bliska, a na końcu Własna².

W powieści Olgi Tokarczuk kolejność została odwrócona: w pierwszym opowiadaniu Ida „przeżywa” własną śmierć, w drugim Paraskewia rozpaczliwie szuka sposobu, by zawiadomić mieszkańców pobliskiej wioski, że umarł jej mąż, w trzecim Maja dwukrotnie usiłuje zasłonić synkowi widok na śmierć obcego. A zatem najpierw śmierć własna, potem Bliska, a na samym końcu Daleka. To odwrócenie jest celowe ze strony pisarki. Śmierć Własna – najgłębiej przerażająca człowieka – okazuje się w tej powieści szansą przemyślenia własnego życia. Szansa ta zostaje dana Idzie. To ona, jak w chrześcijańskich wierzeniach o duszy pokutnej albo w buddyjskich przekazach mówiących o bardo – wędrowce duszy po śmierci ciała – wraca pomiędzy żywych, żeby przygotować się na ostateczne odejście. Dwa kolejne opowiadania w tym kontekście nabierają znaczenia próby: obserwujemy Paraskewię i Maję i ich stosunek do śmierci. Uczymy się

² KK, *Sztuka dobrego umierania*, Archiwum Rp.pl, 4 IX 2004, [on-line:] <https://archiwum.rp.pl/arttykul/504074-Sztuka-dobrego-umierania.html> (dostęp: 18 V 2024).

od wszystkich trzech bohaterek, choć wiemy, że w obliczu śmierci zawsze, jak zauważyła Paraskewia, jesteśmy głupi i spóźnieni³.

Według francuskiego filozofa Vladimira Jankélévitcha możemy podzielić doświadczenie śmierci na trzy reprezentacje – śmierć-ja, śmierć-ty i śmierć-on (Jankélévitch 2005). W powieści doświadczenie „śmierci-ja” ukazane jest poprzez historię Idy, która po poważnym wypadku samochodowym trafia do tajemniczego miejsca – „Czystego kraju” (Tokarczuk 2004: 10–11), będącego swego rodzaju przestrzenią przejściową między życiem a śmiercią. Bohaterka nie od razu zdaje sobie sprawę ze swojego losu, a kolejne symbole, takie jak „trupi oddech”, fioletowe światła czy leżący w śniegu pies, sugerują jej stopniowe przejście do innego stanu egzystencji. Ważnym elementem narracji jest umierająca suka Ina, która jako „alter ego bohaterki” (Szewczyk 2023: 56) staje się odbiciem losu Idy, a jej powolne odchodzenie pozwala bohaterce zrozumieć i zaakceptować własną śmierć. Powieść podkreśla, że śmierć jest procesem, który wymaga oswojenia i świadomego przygotowania, co zostaje zilustrowane także poprzez retrospekcję z dzieciństwa Idy, kiedy to uczestniczyła w grze polegającej na symulacji śmierci i rytuałów pogrzebowych (ibid.: 20). W szerszym kontekście pisarka nawiązuje do idei edukacji tanatologicznej, postulując wprowadzenie nauki o śmierci jako istotnego elementu ludzkiego doświadczenia, co przypomina średniowieczną koncepcję *ars bene moriendi* – sztuki dobrego umierania. Historia Idy pokazuje, że śmierć jest nieunikniona, a jej zrozumienie i akceptacja mogą prowadzić do wewnętrznego spokoju. Bohaterka, przechodząc przez swoje symboliczne „ćwiczenie ze śmierci”, stopniowo uwalnia się od świata żywych, aż wraca na miejsce wypadku, gdzie jej proces umierania zostaje zakończony. Powieść ukazuje śmierć jako integralną część życia i skłania do refleksji nad sposobami jej przeżywania oraz kulturowymi i filozoficznymi aspektami odchodzenia.

W drugiej części powieści przedstawione zostaje doświadczenie „śmierci-ty”, które jest najbardziej dostępną formą śmierci, ponieważ każdy człowiek prędzej czy później konfrontuje się ze śmiercią bliskiej osoby. Proces ten został ukazany poprzez historię Parki, matki Idy, która zмага się ze śmiercią swojego męża Petra. Ze względu na zimowe warunki kobieta nie może poinformować sąsiadów o jego odejściu, więc decyduje się na nietypowy sposób przekazania wiadomości – wydeptuje w śniegu litery układające się w komunikat „PETRO UMARŁ!”. Parka zachowuje się w sposób niekonwencjonalny, wykazując pozorny brak emocji oraz wielkie opanowanie w obliczu śmierci męża. Przygotowuje jego ciało, traktując je z należytą troską, goli jego brodę i śpi obok niego,

³ P. Czapliński, op. cit.

co przypomina tradycyjne rytuały żałobne. Narracja powieści wzmacnia drugi punkt widzenia, pozwalając czytelnikowi jeszcze bardziej utożsamiać się z przeżyciami Parki i jej wyjątkowym podejściem do śmierci. Pisarka podkreśla znaczenie rytuałów pogrzebowych w procesie przeżywania żałoby, wskazując, że w nowoczesnym społeczeństwie śmierć została zepchnięta na margines i stała się tematem tabu. Współczesne zwyczaje coraz częściej pomijają istotne elementy żałoby, co może prowadzić do trudności w akceptacji straty. Wątek Parki ukazuje, jak rytuały pomagają ośwoić śmierć dzięki nadaniu jej pewnej struktury i porządku. Przeplatające się wspomnienia bohaterki przywołują kolejne utraty, których doświadczyła w swoim życiu – śmierć dziecka, krewnych oraz zwierząt, co podkreśla nieuchronność ludzkiego losu i kumulację doświadczenia straty. Pisarka celowo wydłuża narrację wokół śmierci Petra, aby oddać autentyczny proces żałoby i stopniowego przyjmowania śmierci bliskiej osoby. Symboliczny wymiar ma również samo imię Parki, które nawiązuje do rzymskich bogiń losu Parek (utożsamianych z greckimi Mojrami), przędących nić ludzkiego życia (Parandowski 1992: 180). Bohaterka pełni funkcję tej, która towarzyszy Petrowi w jego ostatnich chwilach i zamyka jego ziemską egzystencję. Ostatnia scena, w której Parka kończy wydeptywać napis w śniegu i sama staje się jego częścią, podkreśla ścisły związek między umierającym a osobą w żałobie – śmierć jednego zabiera ze sobą część życia drugiego. Pisarka bada, kiedy tak naprawdę zaczyna się i kończy śmierć bliskiej osoby. Śmierć nie jest jedynie momentem, lecz procesem, który obejmuje zarówno odchodzącego, jak i tych, którzy pozostają.

W powieści przedstawione zostaje także doświadczenie „śmierci-innych”, czyli konfrontacja człowieka ze śmiercią nieznaną oraz istot niehumanitarnych. Śmierć obcych osób jest dla ludzi najłatwiejsza do zaakceptowania, gdyż stanowi część codzienności – pojawia się w wiadomościach, na cmentarzach, w opowieściach o wydarzeniach historycznych. Ludzie są do niej przyzwyczajeni, co prowadzi do pewnej obojętności wobec niej. Maja, wnuczka Parki, obserwuje śmierć magika Kisa, lecz nie angażuje się emocjonalnie w jego odejście. Jednocześnie ukrywa ten fakt przed swoim synem, nie chcąc, by dziecko zetknęło się z tym doświadczeniem. Jej reakcja ilustruje mechanizm wyparcia śmierci z własnej świadomości – ludzie unikają myślenia o śmierci, która ich bezpośrednio nie dotyczy. Podobnie Maja wspomina śmierć swojej babci, która jawi się jej jako obca kobieta, a więc jej odejście nie ma większego wpływu na jej życie. Pisarka podkreśla, że obojętność wobec śmierci innych wynika nie tylko z dystansu emocjonalnego, lecz także z faktu, że współczesne społeczeństwo ośwoiło masowość śmierci. Doświadczenia historyczne XX i XXI w., takie jak II wojna światowa, Holokaust, współczesne wojny czy pandemia, sprawiły, że człowiek zobojętniał na cudzą śmierć. Ireneusz Ziemiński zauważa, że „Trzeba uznać

śmierć za jeszcze jedno wydarzenie, nie mające znaczenia ani pozytywnego, ani negatywnego” (Ziemiński 1996: 60). O tym samym pisze H. Malewska: „[trzeba uznać śmierć] [z]a zjawisko nie z porządku sensu i wartości, lecz z porządku faktów i natury. Inaczej byłaby nie do zniesienia” (ibid.). W taki sposób traktujemy śmierci innych. W powieści śmierć krąży między bohaterami, tworząc narracyjne pętle między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, a liczne wspomnienia o zmarłych w rodzinie Parki wzmacniają wrażenie wszechobecności śmierci. Pisarka nie ogranicza się jednak do śmierci ludzi – rozszerza perspektywę na śmierć zwierząt. W jednym z fragmentów w sposób naturalistyczny przedstawiony zostaje rozkład martwego żółwia, co podkreśla fizyczny aspekt śmierci i budzi instynktowną odrazę u bohaterów. Scena ta ukazuje mechanizm izolowania konających oraz lęk przed zetknięciem się ze zwłokami. Jednocześnie umieranie suki Iny staje się dla Idy metaforą własnego odchodzenia i sposobem na oswojenie się z nieuniknionym losem. Istotnym tematem jest także eutanazja zwierząt – weterynarz Adrian podkreśla, że ludzie często decydują się na skrócenie cierpienia swoich zwierząt zbyt wcześnie, nie pozwalając im na naturalne odejście. W powieści sprzeciw wobec eutanazji odzwierciedla szerszy problem współczesnego społeczeństwa, które dąży do eliminacji bólu za wszelką cenę. Leszek Kołakowski zauważa, że dzisiejsza kultura stara się wyeliminować cierpienie jako część życia, co prowadzi do wzrostu lęku przed śmiercią (Kołakowski 2005: 57). W tradycjach chrześcijańskich i konfucjańskich cierpienie było postrzegane jako część duchowego rozwoju, jednak współczesne społeczeństwo dąży do unikania trudności, co skutkuje postrzeganiem śmierci jako zjawiska całkowicie negatywnego. Pisarka podkreśla, że człowiek ma prawo do łagodzenia cierpienia, ale jednocześnie powinien doświadczać śmierci w jej naturalnej, godnej formie, zamiast traktować ją jako coś, czego należy unikać za wszelką cenę.

Rozszerzenie granic śmierci

Pociągnięcia pióra Tokarczuk wykraczają poza samą śmierć; wplata ona w narrację zjawiska życiowe ściśle związane ze śmiercią, takie jak starzenie się i choroba; rozszerza tym samym pojęcie śmierci oraz ukazuje swoje głębokie zainteresowanie ludźmi.

Starzenie się, podobnie jak śmierć, jest koniecznym elementem procesu stania się rzeczy, częścią cyklu narodzin, wzrostu, dekadencji i śmierci, któremu podlega wszystko: człowiek, zwierzęta, rośliny, a nawet żywioły. Chcę zwrócić uwagę na pytanie postawione w rozdziale drugim o początek śmierci; według

bohaterki to „chwila w życiu, pewnie [...] krótka i niezauważalna, ale być musi” (Tokarczuk 2004: 133); wówczas „pięcie się, rozwój, droga w górę osiąga punkt kulminacyjny i zaczyna się ześlizgiwanie” (ibid.). Można powiedzieć, że ten opis jest właśnie obrazkiem starzenia się. Według pisarki początek śmierci zaczyna się od chwili, gdy postępuje proces starzenia się.

Ciało ma atrybuty naturalne, ale ma również atrybuty społeczne, ponieważ ludzkie ciało znajduje się w środowisku społeczno-historycznym. Teorie ciała opierają się nie tylko na podejściach naturalistycznych, lecz także kulturowych, technologicznych i społeczno-konstruktywistycznych. Społeczno-konstruktywistyczny pogląd na ciało zakłada, że „nie jest [ono] naturalną podstawą społeczeństwa, ale wynikiem połączenia sił społecznych i technologii” (Shilling 2021: 39). Starzenie się jest doświadczeniem nieuniknionym, ściśle związanym z cielesnością. Od narodzin do śmierci ciało zmienia się nieustannie wraz z wiekiem: od jędrności i siły w młodości do zwiotczenia i osłabienia w starszym wieku, a następnie do śmierci.

W swojej powieści Tokarczuk konfrontuje się z fizyczną degradacją osób starszych, prezentując ich cechy fizyczne, takie jak coraz bardziej wysuszone ciała i żółknąca skóra. Pokazując zmiany fizyczne towarzyszące starzeniu się w starszej populacji, ujawnia, że zmiany fizyczne mogą być interpretowane nie jako utrata wartości osobistej, ale jako wartość osobistej egzystencji.

Pisarka opisuje śmierć dosyć interesującą metaforą: „Myśl o własnej śmierci jest dobra, cierpko-słodka jak młody agrest, jak pierwsze jabłka” (Tokarczuk 2004: 36). W podobny sposób pisał o tym dwa tysiące lat temu Ciceron w traktacie *De senectute*, który jest jedynym w antycznej literaturze łacińskiej dziełem poświęconym starości: „niedojrzałe owoce z trudnością dają się zerwać z drzewa. Gdy już zupełnie dojrzeją, spadają same na ziemię. Śmierć młodego to gwałt zadany naturze, śmierć starca – to zupełna dojrzałość” (Reid, Cicero: 71). Oboje autorów porównuje starzenie się do procesu wzrostu owocu, a śmierć do dojrzewania i opadania owocu.

Choroba również należy do marginalizowanych tematów. Rzuca chorych w objęcia lęku i poczucia niepewności. Doświadczenie choroby może wywołać te odczucia, ale dzieje się to raczej nagle i nieoczekiwanie, w przeciwieństwie do stopniowego starzenia się.

W pierwszym rozdziale powieści pojawia się wiele opisów wyobrażeń i wspomnień Idy. Bohaterka przypomina sobie np. badanie własnego serca:

Lecz co Ida ma im powiedzieć w tej sprawie? Panie doktorze, moje serce przestaje bić i zatrzymuje się na długie minuty, więc jestem martwa jakimś cudem i jakimś cudem powracam do życia. Kiedy moje serce nie bije, zapada straszna cisza.

[...] Serce rusza szarpnięciem, skurczem, kilkusekundowym drżeniem i – jakby to ująć technicznie – silnik zaskakuje. Mała śmierć (Tokarczuk 2004: 42–43).

Moim zdaniem pisarka postrzega chorobę jako ćwiczenie w kierunku śmierci albo próbną śmierć. Każdy zawał jest naśladowaniem umierania, podczas którego „strach pojawia się tylko przy szarpaniu się serca i jest skutkiem ruchu, trzepotania, porzucenia rytmu” (ibid.), a „gdy serce nieruchomieje – strach znika” (ibid.: 40). Przez atak serca, który jest jak „przerwa w życiu”, człowiek może mieć doświadczenie podobne do doświadczenia śmierci; przygotowuje się w ten sposób do zbadania własnego życia i jego sensu.

Poglądy pisarki na życie i śmierć

Jeśli chcemy mówić o postawie ludzi wobec śmierci, pierwszą rzeczą z nią związaną powinien być lęk. Jak mówi Karl Jaspers, nic i nikt nie może w nas stłumić odruchu drżenia w obliczu śmierci i niebytu (Jaspers 1978: 204). Każdy, kto zdaje sobie sprawę, czym jest śmierć, czym jest dla człowieka utrata życia, lęk ten rozumie i nie jest od niego wolny. Wie, że nie jest w stanie go ostatecznie pokonać. Strach ten wynika z naszej podstawowej troski o samych siebie, naszej niewiedzy o tym, co stanie się po naszej śmierci. Epikur wskazuje, że „śmierć, najstraszniejsza z nieszczęść, wcale nas nie dotyczy, bo gdy my istniejemy, śmierć jest nieobecna, a gdy tylko śmierć się pojawi, wtedy nas już nie ma”⁴.

Strach przed śmiercią jest zjawiskiem powszechnym, obecnym zarówno w kulturze Zachodu, jak i w Chinach. Pod wpływem tradycyjnej kultury chińskiej temat śmierci bywa traktowany jako tabu, a ludzie często unikają otwartej rozmowy o kresie życia. W szkolnictwie podstawowym i wyższym brakuje systematycznej edukacji dotyczącej śmierci i umierania, co sprawia, że społeczeństwo nie posiada wystarczająco pogłębionego zrozumienia tych kwestii. W rezultacie lęk przed śmiercią narasta, a konfrontacja z nią – bezpośrednia czy pośrednia – staje się trudniejsza. Może to prowadzić do poczucia zagubienia i bezradności wobec egzystencjalnych kryzysów, a w skrajnych przypadkach sprzyjać postawom autodestrukcyjnym, w tym samobójstwom.

Przyczyn tego zjawiska można doszukiwać się w tradycyjnym konfucjaniezmie. Według chińskiego filozofa Mencjusza, gdy człowiek staje przed wyborem

⁴ Lubimy czytać, [on-line:] <https://lubimyczytac.pl/cytat/118163> (dostęp: 18 V 2024).

między życiem a śmiercią, jeśli nie jest to kwestia zasadnicza, związana np. z godnością czy moralnością ludzką, powinien wybrać życie (Kang 2016: 9), czyli poświęcenie życia nie jest jedyną drogą do realizacji zasad moralnych; jeśli można uniknąć śmierci, nie trzeba składać życia w ofierze (Yang 2008: 149). Ponieważ życie jest wydarzeniem, które zdarza się raz w życiu, życie jest podstawą indywidualnej egzystencji, a bez życia nie ma czegoś takiego jak życie. Konfucjańskie klasyki jasno stwierdzają na samym początku: „Natura nieba i ziemi jest ceniona przez istoty ludzkie” (Pi 2016: 9). Konfucjanizm wierzy, że ludzkie życie jest cenniejsze niż wszystkie inne rzeczy, stąd musimy przywiązywać do niego wielką wagę i starać się jak najlepiej unikać przypadkowej śmierci, nie sprawiać kłopotów i nie podejmować ryzyka według własnego uznania. Dlatego kultura konfucjanizmu obraca się wokół życia i uczy ludzi szanować i pielęgnować życie. Konfucjanizm wierzy, że człowiek jest duszą wszystkiego na świecie i centrum nieba i ziemi. W porównaniu z zagadnieniami życia w konfucjanizmie stosunkowo rzadko podejmuje się kwestie śmierci.

Eksplokacja nastawienia Tokarczuk do śmierci w powieści *Ostatnie historie* dostarcza chińskim czytelnikom wzorca odniesienia dla ich poglądów na życie i śmierć. Oferuje nowe rozwiązania, aby przezwyciężyć strach przed śmiercią.

Po pierwsze, pisarka konstruuje świat pełen wydarzeń związanych ze śmiercią, pomijając inne drugorzędne narracje i pokazując wszystkie śmierci, których bohaterowie mogli doświadczyć w swoim życiu: czy to śmierć ukochanej osoby, nieznanego, zwierzęcia, czy nawet własną, a wszystkie narracje o śmierci mają na celu wzmocnienie jej doświadczenia przez czytelnika.

Po drugie, w powieści autorka dokonuje normalizacji śmierci. Jedną z charakterystycznych cech człowieka jest to, że zjawiska, których się boi i stara się unikać, wywołują w nim jednocześnie bunt. Mimo tego pisarka nie wybiera tego agresywnego i intensywnego rozwiązania, proponuje łagodniejsze, czyli „ćwiczenie śmierci”, inaczej „próbna śmierć”. Wspomina w tekście o próbie śmierci kilka razy, np. w kontekście Petra wprowadza serię metafor dotyczących śmierci, takich jak „Śmierć ma jakieś sześćdziesiąt centymetrów szerokości i zrobiona jest ze sklejki” i „śmierć robi się podwójnym ściegiem dżersejowym” (Tokarczuk 2004: 188).

W artykule *Zarys aksjologii śmierci. Próba filozoficznego opisu sensu śmierci* I. Ziemiński wskazuje jedno z nastawień ludzi wobec śmierci – przekonanie o jej bezsensie. Śmierć to brutalny fakt, który trzeba przyjąć, lecz którego nie jesteśmy w stanie zrozumieć, więcej: któremu nie potrafimy (i to z zasady) nadać wymiaru sensu. Śmierć to rzecz bez znaczenia, jeszcze jeden fakt w świecie innych faktów (Ziemiński 1996: 76). Jednak opisując rzeczywistość śmierci w sposób realistyczny, Tokarczuk podejmuje próbę przełamania tego poczucia bezsensu,

co w pewnym stopniu koresponduje z chińską koncepcją życia i śmierci, według której oba te doświadczenia stanowią dwa bieguny ludzkiej egzystencji w czasie.

Ludzka egzystencja jest skończona. Jak stwierdzili filozof Zhuangzi w Okresie Walczących Królestw oraz pisarz z czasów dynastii Qing He Bang'e: „życie między niebem a ziemią jest jak przejście białego konia, jest tylko nagłe” (Fang 2010: 366), a „człowiek jest jak ziarnko piasku w rzece Ganges, kropla w oceanie” (He 1986: 241). Ale bez wątplenia wszystkie istoty ludzkie mają pragnienie przekroczenia skończoności i osiągnięcia nieskończoności, przekroczenia nieuniknionego i osiągnięcia wolności i dążą do tego. Socjolog Norbert Elias powiedział: „Śmierć nie skrywa żadnych tajemnic i nie otwiera żadnych drzwi. Jest końcem człowieka. Pozostaje po niej to, co pozostawia innym, co żyje w ich pamięci” (Elias 1985: 76). Środki dostępne człowiekowi do osiągnięcia tego celu są bardzo ograniczone. Człowiek jest jedynym zwierzęciem na ziemi, które wie, że nie może przekroczyć śmierci, a także jedynym zwierzęciem, które próbuje oprzeć się śmierci i dążyć do nieśmiertelności.

Olga Tokarczuk nie zgadza się z bezsensu śmierci. Ma do niej pozytywne nastawienie, mimo że postrzega ją jako coś powszechnego. Dlatego też pisarka w powieści aktywnie prowadzi czytelnika przez różne perspektywy śmierci i unika używania żałobnego, negatywnego tonu do jej przedstawiania. Nietrudno zauważyć, że chociaż bohaterowie w powieści umierają, autorka podkreśla ich więzi pokrewieństwa, sytuacje historyczne oraz to, że istnieją we wspomnieniach swoich bliskich i nigdy nie zostaną zapomniani. Każdy opis zmarłych jest dowodem na to, że nadal istnieją. Kiedy tak naprawdę umiera człowiek? Prawda jest taka, że śmierci fizycznej nie należy się obawiać; prawdziwym początkiem śmierci jej śmierć społeczna, czyli bycie zapomnianym. Mimo że pisarka aranżuje śmierć postaci poprzez ukazanie skrajności: mroźnego zimowego dnia, zamarniętej górskiej wioski oraz odległej i niewyraźnej gorącej wyspy, to jednak we wspomnieniach każdej z bohaterek o ich śmierci, w wiadomościach o śmierci, które piszą w swoich pamiętnikach, w historiach o śmierci, które opowiadają swoim przyjaciółom, a także w listach, które wymieniają ze swoimi bliskimi, jest żyłka ciepła.

Śmierć jest nieunikniona. Jesteśmy przechodniami na świecie, ale śmierć nie jest naszym końcem. Jesteśmy świadkami śmierci innych i pamiętamy o śmierci innych, a w końcu my również będziemy jej uczestnikami i będziemy pamiętani; to jest wieczność ducha.

Bibliografia

- Elias N., 1985, *The Loneliness of the Dying*, Oxford–New York.
- Fang Y., 2010, 庄子 [Zhuangzi], Beijing.
- He B., 1986, 夜谭随录 [Zapisy nocnych rozmów], Changsha.
- Jankélévitch V., 2005, *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, tłum. i wstęp M. Kwaterko, „Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność”, Warszawa.
- Jaspers K., 1978, *Sytuacje graniczne*, tłum. M. Skwieciński, A. Staniewska, [w]: R. Rudziński, *Jaspers*, „Monografie i Opracowania – Szkoła Główna Planowania i Statystyki”, 54, Warszawa.
- Kang S., 2016, 儒家生死观及其现代价值研究 [Badanie konfucjańskiej koncepcji życia i śmierci oraz jej współczesnej wartości], Nanning.
- Kołakowski L., 2005, *Obecność mitu*, Warszawa.
- Parandowski J., 1992, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, „Proza i Eseistyka”, 25, Londyn.
- Pi X., 2016, 孝经郑注疏 [Księga o synowskiej pobożności z komentarzem i objaśnieniami Zheng Xuana], Beijing.
- Reid J., Cicero., 1989, *Cato maior de senectute with introduction and notes*, Bosten.
- Shilling C., 2021, 身体与社会理论 [Ciało i teoria społeczna], tłum. Li Kang, Shanghai.
- Szewczyk J., 2023, *Pejzaże umierania i żałoby w polskiej literaturze ostatnich dekad*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 22, s. 47–66.
- Tokarczuk O., 2004, *Ostatnie historie*, Kraków.
- Yang B., 2008, 孟子译注 [Mencjusz], Beijing.
- Ziemiński I., 1996, *Zarys aksjologii śmierci. Próba filozoficznego opisu sensu śmierci*, „Etyka”, nr 29, s. 57–78, <https://doi.org/10.14394/etyka.779>.

Netografia

- Czapliński P., *Ostatnie historie, Tokarczuk, Olga*, Wyborcza.pl, 22 IX 2004, [on-line:] <https://wyborcza.pl/7,75517,2299093.html> (dostęp: 18 V 2024).
- Lubimy czytać, [on-line:] <https://lubimyczytac.pl/cytat/118163> (dostęp: 18 V 2024).
- KK, *Sztuka dobrego umierania*, Archiwum Rp.pl, 4 IX 2004, [on-line:] <https://archiwum.rp.pl/artykul/504074-Sztuka-dobrego-umierania.html> (dostęp: 18 V 2024).

ABSTRAKT

Centralnym zagadnieniem pracy jest analiza motywu śmierci w *Ostatnich historiach* Olgi Tokarczuk oraz wizji życia i śmierci w ujęciu pisarki. Badanie opiera się na interpretacji tekstu i klasyfikacji rodzajów śmierci według teorii Vladimira Jankélévitcha.

W pierwszym rozdziale analizuję obrazy śmierci bohaterów, podzielone na trzy typy: śmierć-ja, śmierć-ty i śmierć innych, wskazując ich cechy i znaczenie. W kolejnym rozdziale badam biologiczne aspekty śmierci (takie jak starzenie i choroby) jako rozszerzenie jej granic. W ostatniej części pracy podsumowuję interpretację, ukazując poglądy pisarki na życie i śmierć. Badanie to ma praktyczne znaczenie – pomaga oswoić temat śmierci i kształtować właściwe spojrzenie na życie.

Słowa kluczowe: Olga Tokarczuk, *Ostatnie historie*, narracja śmierci, pogląd na życie i śmierć

XIANGJIAN XU 

Beijing Foreign Studies University

RECEPCJA *FERDYDURKE* W POLSKIEJ KRYTYCE LITERACKIEJ OD 1937 PO WSPÓŁCZESNOŚĆ

Research on the Interpretation of Ferdydurke by Polish Literary Critics from 1937 to the Present Day

In this paper, by analyzing the changes in the attitude of the Polish literary community towards *Ferdydurke* since its publication, I will summarize the reasons related to the historical background, national mentality, and the development of literary appearance. The aim of the paper is to understand the psychological state of the Polish nation and its transformations during this period by examining the literary reception of Poles since World War II, and I hope to provide Chinese readers with a new perspective on reading and studying *Ferdydurke*. I selected 127 critical articles, which allowed me to meet the research requirements. Based on reading, analyzing, and organizing these documents, I divided the different foundations of *Ferdydurke's* literary reception since its publication in 1937 into three periods. The first period covers the years 1937–1958. The second period spans the years 1958–1986. The third stage extends from 1986 to the present day. One of the ultimate goals of literary studies is to gain a better understanding of the characteristics of a nation's character. Therefore, by exploring this topic, I hope to achieve two objectives: one is to present Chinese readers with various perspectives of interpreting *Ferdydurke*, and the other is to contribute to a better understanding of the process of changes in the mentality of Poles since World War II.

Keywords: Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, literary criticism, national character

Wstęp

Ferdydurke to najbardziej reprezentatywna powieść awangardowa Witolda Gombrowicza nie tylko w międzywojniu, lecz także w dziejach literatury polskiej po dziś dzień. Jako jeden z przedstawicieli polskiej literatury absurdałnej Gombrowicz sięgnął w tej powieści, napisanej w 1937 r., po długą i ironiczną argumentację, by ukazać w satyrycznym ujęciu ówczesne społeczeństwo polskie podążające za pewną ustaloną formą życia. Można jednak zauważyć, że ostre satyry mają wymiar ponadczasowy, ponieważ dotyczą całej filozofii życia, polegającej na uwikłaniu w formę i rozmaite role społeczne, które odgrywamy na co dzień. W tym sensie wymowa powieści jest uniwersalna. Dzięki swojej całkowicie antytradycyjnej wypowiedzi literackiej dzieło to wywarło wpływ na pozytywną i wielką narracyjną tradycję, nawiązującą do Mickiewicza, innych pisarzy romantycznych, a także do Sienkiewicza, zajmującą główną pozycję w polskiej literaturze. Wywołało to dwie skrajne oceny tego dzieła w kręgu polskiej krytyki literackiej. Różne głosy skierowane przeciw *Ferdydurke* sprawiają, że powieść ta jest dziełem bardzo kontrowersyjnym. Dlatego celem niniejszej pracy jest analiza tła historycznego, mentalności narodowej i rozwoju Literatury polskiej od 1937 r. poprzez interpretację odmiennych postaw recepcji *Ferdydurke* przez krytyków w Polsce w różnych okresach.

Problematyka podejmowana w niniejszej pracy została po raz pierwszy zaproponowana w Chinach, a opracowanie tego tematu będzie pionierskie. Ma bowiem pewne znaczenie referencyjne, aby pomóc chińskim czytelnikom zrozumieć Gombrowicza i *Ferdydurke*. Powieść *Ferdydurke* została po raz pierwszy przetłumaczona bezpośrednio na chiński z języka polskiego przez wybitną tłumaczkę Yi Lijun i jej męża w 2003 r., co dało chińskim czytelnikom możliwość pierwszego kontaktu z tą dziwaczną, intrygującą i absurdałną powieścią. Chiński stan badań nad tą powieścią przedstawia się dość ubogo. Według ustaleń mamy tylko 16 powiązanych artykułów na temat badań Gombrowicza, które można znaleźć na CNKI¹ i tylko 3 powiązane artykuły naukowe na temat *Ferdydurke*. Niniejsza praca przyjmuje zupełnie nową perspektywę – przenosi spojrzenie badawcze z analizy samego świata przedstawionego w *Ferdydurke* na analizę artykułów oceniających to dzieło, czyli problem recepcji literackiej. Dlatego mam nadzieję, że moja praca dostarczy chińskim czytelnikom nowych perspektyw i pomysłów na czytanie i rozumienie *Ferdydurke*.

¹ CNKI – China National Knowledge Infrastructure (中国知网, Zhōngguó Zhīwǎng), największa w Chinach platforma elektronicznych publikacji naukowych i akademickich, chiński odpowiednik baz takich jak JSTOR, Scopus czy Web of Science.

Moja praca będzie dotyczyła głównie wiedzy związanej z teorią recepcji literatury. Podstawą badań jest powieść *Ferdydurke*, a ich przedmiotem – opinie polskich krytyków na jej temat. Poprzez aktywne czytanie i odtwarzanie tekstu przez przedmiot możemy zaobserwować ucieleśnienie wartości dzieł literackich w różnych okresach.

W zakresie metod badawczych wykorzystuję głównie metodę dokumentalną. Przed napisaniem pracy zebrałem łącznie 127 odpowiednich artykułów krytycznych. Przeczytawszy te dokumenty, skategoryzowałem je, a potem wyodrębniłem i podsumowałem zawarte w nich główne informacje. Efektem analizy tekstów krytycznych są wnioski zawarte w niniejszej pracy.

Po przeanalizowaniu i uporządkowaniu tych dokumentów podzieliłem różne postawy recepcji literackiej *Ferdydurke* na trzy okresy:

- 1) lata 1937–1958,
- 2) lata 1958–1986,
- 3) lata od 1986 r. po współczesność.

Ocena *Ferdydurke* przez polskie środowisko literackie

1. Pierwszy okres: lata 1937–1958

Artykuły krytyczne nt. *Ferdydurke* stworzyło wówczas 38 autorów, głównie krytyków zawodowych, ale także poetów, prozaików i publicystów. Wśród nich znajdziemy czołówkę ówczesnej krytyki literackiej, np. Emila Breitera, Jana Emila Skińskiego, Leona Pomirowskiego czy Konstantego Troczyńskiego, reprezentantów wszystkich generacji literackich aktywnych w ówczesnej krytyce, przy czym widać wyraźną dominację młodych krytyków, czyli tzw. pokolenia 1910, rówieśników Witolda Gombrowicza. Wśród autorów artykułów krytycznych na temat *Ferdydurke* młodych krytyków było 20, niemal połowa wszystkich, natomiast około jedną trzecią stanowili krytycy urodzeni w ostatniej dekadzie XIX w. (wśród nich np. Skiński i Pomirowski), należący do generacji skamandryckiej. Jedynie dwóch krytyków reprezentowało w tej grupie pokolenie Młodej Polski (Jan Lorentowicz i Tadeusz Sinko). Krótko mówiąc, w tym okresie głosy polskiego środowiska literackiego nt. *Ferdydurke* podzieliły się na dwie grupy: zwolenników kierowanych przez Brunona Schulza i przeciwników kierowanych przez Kazimierza Wykę. Obie frakcje rozpoczęły debatę nad alternatywną ekspresją artystyczną *Ferdydurke* oraz jej antyspołecznym i antytradycyjnym tematem.

2. Drugi okres: lata 1958–1986

W tym okresie, ze względu na problemy, takie jak obowiązujący w Polsce system polityczny, powieść *Ferdydurke* została usunięta przez polskie władze z oficjalnego obiegu, a jej opracowania były zabronione. Jednak absurdalność twórczości Gombrowicza i jego unikatowe techniki twórcze zyskały w tym okresie uznanie rodaków na emigracji i w kręgach literackich niektórych krajów zachodnich, co przyniosło mu sławę wśród pisarzy emigracyjnych. Również Instytut Literacki, założony w Paryżu przez Jerzego Giedroycia i Józefa Czapskiego, przyczynił się do wydania w tym czasie prawie wszystkich dzieł Gombrowicza.

Gombrowicz opuścił Polskę w sierpniu 1939 r., gdy wyruszył w rejs do Ameryki Południowej. W momencie wybuchu wojny był w Argentynie i postanowił zostać na obczyźnie. Po zakończeniu wojny zainteresował się nawiązaniem kontaktów z intelektualistami w Polsce i zainteresowanie to zostało odwzajemnione.

Punktem kulminacyjnym przedpaździernikowej kariery Gombrowicza w Polsce był rok 1947. Jarosław Iwaszkiewicz jako redaktor nowego pisma literackiego poprosił wówczas Gombrowicza o składki i otrzymał słynny *List do ferdydurkistów*, który ukazał się w kwietniu (Gombrowicz 1947: 4). List zaczynał się od słów: „Jeżeli ktoś z Was, ferdydurkiści, jest jeszcze wśród żywych, to nie traćcie nadziei – bo ja nie umarłem” (cyt. za: Otwinowski 1947: 5).

W 1948 r. Gombrowicz wysłał do Iwaszkiewicza swoją nową sztukę *Ślub* z prośbą o znalezienie wydawcy i teatru do jej wystawienia (nieskuteczne negocjacje trwały dwa lata). Iwaszkiewicz starał się o wydrukowanie i wystawienie *Ślubu* w Polsce, podczas gdy Gombrowicz jeszcze nic nie opublikował w polskiej prasie emigracyjnej. Bronił Gombrowicza przed zarzutami, że „autor *Ferdydurke* zerwał więzy z Polską i nie jest już praktykującym pisarzem², nadal jest obywatelem polskim posiadającym polski paszport i pracującym dla Banco Polacco (Bank Polski) w Buenos Aires”. Biorąc pod uwagę ówczesny klimat polityczny, obrona Iwaszkiewicza była daremna. W liście z początku 1948 r. Gombrowicz napisał Iwaszkiewiczowi, że gdyby *Ślub* nie ukazał się w Polsce, prawdopodobnie wysłałby sztukę do paryskiego czasopisma emigracyjnego „Kultura”³.

Przez następne pięć lat panowało w Polsce milczenie na temat Gombrowicza. Przerwała ją raz, w 1954 r., wroga recenzja opublikowanego nakładem „Kultury”

² Zarzuty przeciwko Gombrowiczowi pojawiły się w: P. [Seweryn Pollak], *Noty: Objasnienia*, „Kuźnica” 1950, t. 5, nr 6, s. 8. Iwaszkiewicz bronił go w: *Wyjaśnienie do objaśniania*, „Kuźnica” 1950, t. 5, nr 8, s. 8.

³ *Anna i Jarosław Iwaszkiewiczowie. Listy 1944–1949*, oprac. E. Cieślak, K. Pietrych, J. Wiśniewski, s. 342, Warszawa 2024.

tomu zawierającego *Ślub* oraz nową powieść *Trans-Atlantyk*. Pod koniec 1955 r. i na początku 1956 r. jeden krytyk opublikował kilka sympatycznych w wyrazie, choć protekcjonalnych artykułów o najnowszej książce, a także o fragmentach z *Dziennika*, które ukazywały się w „Kulturze” co kilka miesięcy. Ale mimo tych oznak odwilży pod koniec 1955 r. w przedmowie do wznowienia *Ferdydurke* nastąpił całkowicie pozbawiony motywacji atak na Gombrowicza.

Choć książka *Ferdydurke* była zakazana w Polsce od lat 60. XX w., Gombrowicz cieszył się dużym zainteresowaniem i uznaniem w kręgu zachodniej literatury emigracyjnej.

Prawie cała krytyka Gombrowicza w tym okresie w literaturze emigracyjnej była pozytywna, a część wręcz entuzjastyczna. Zygmunt Kałużyński nazwał go „Pisarzem roku 1957” i nieco przesadnie stwierdził, że zajmował wyjątkową pozycję w popaździernikowej Polsce jako jedyny międzywojenny pisarz, którego wszyscy aprobują (Kałużyński 1958). Ponadto krytyk ten stwierdził, że mowa potoczna zyskała nowe słowo – „GOMBROWICZOWSKIE” – i że pisarstwo Gombrowicza stało się triumfem, jednoczącym naród polski. Inny krytyk pisał:

Ferdydurke Witolda Gombrowicza to powieść, bez której nie wyobrażam sobie prawidłowego ukształtowania nowego systemu wartości dla naszej literatury. Powieść, która choć bardzo znana, z pewnością nadal jest niedoceniana za swoje odkrywcze propozycje intelektualne i innowacyjność socjopsychologiczną. [...] Publikacja *Ferdydurke* jest sygnałem do zasadniczego przełomu w naszym stosunku nie tylko do okresu międzywojennego, ale także do emigracji (Lipski 1957: 2).

Widzimy, że choć w tym okresie powieść *Ferdydurke* była w Polsce „uciszana”, to zyskała powszechną uwagę w kręgu literatury emigracyjnej.

W latach 70. XX w. kilku publicystów, którzy w okresie polskiego Października napisali najbardziej wnikliwe opracowania o Gombrowiczu, nadal publikowało wysokiej jakości krytykę pisarza. Ponadto jego twórczość zaczęło analizować nowe pokolenie krytyków. Jeden z jego przedstawicieli, Jerzy Jarzębski, napisał niedawno, że „Gombrowicz jest »Wielką Tajemnicą« polskiej literatury, inspiracją dla Stanisława Dygata, Sławomira Mrożka, Andrzeja Kuśniewicza, Kazimierza Brandysa, Stanisława Lema i Tadeusza Różewicza” (Jarzębski 1978: 23).

Tak więc znaczenie Gombrowicza w Polsce w czasie polskiego Października i po nim nie ograniczało się bynajmniej do krytyki literackiej i nie byłoby nieścisłe powiedzieć, że Gombrowicz dał powojennej polskiej kulturze więcej, niż otrzymał. Ale to jest zgodne z zasadniczą naturą jego ambicji, którą było zarażanie. Jak pisał w swym beztroskim *Liście do ferdydurkistów*: „Dla ferdydurkizmu

(i tu zdradzę wam świętą tajemnicę) to nic innego jak woła twórczości, a ferdydurkista jest tym, który żąda sztuki, którą TWORZY. I dlatego nie traćcie nadziei” (Gombrowicz 1947: 4).

3. Trzeci etap: od 1986 r. po współczesność

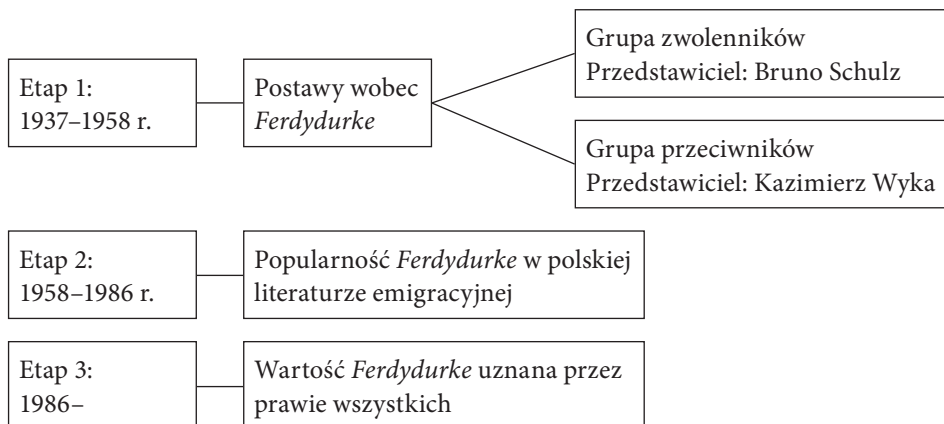
W szkicach na temat *Ferdydurke* powstałych po 1986 r. akcent przesunięty jest na konwencję literacką, estetykę powieści, grę z konwencjami, zabawę formą itd. Nastąpiło zaś odejście od analizy warstwy ideologiczno-historycznej powieści (np. satyryczne ujęcie sanacji przez obraz Bolimowa). Wymieniam tu przedstawicieli gombrowiczowskich studiów tego okresu i ich artykuły na temat *Ferdydurke*. Są to uznani krytycy, propagatorzy twórczości Gombrowicza i jego teorii „formy”:

- (1) Jan Błoński, *Forma, śmiech i rzeczy ostateczne. Studia o Gombrowiczu*, Kraków 1994;
- (2) Andrzej Zawadzki, „*Ferdydurke*” Witolda Gombrowicza wobec tradycji i powieści pikarejskiej, „Pamiętnik Literacki” 1994, nr 85/4, s. 39–58;
- (3) Michał Głowiński, „*Ferdydurke*” Witolda Gombrowicza, Warszawa 1991 i w serii „Biblioteka Analiz Literackich”, wyd. 2, WSiP, Warszawa 1995;
- (4) Jerzy Jarzębski, *Gombrowicz*, w serii „A To Polska Właśnie”, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2004.

Po tym jak powieść *Ferdydurke* została zakazana w Polsce w 1958 r., wydawanie utworu w kraju wznowiło krakowskie Wydawnictwo Literackie w 1986 r. Trzy lata później *Ferdydurke* zostało oficjalnie włączone do kanonu lektur szkoły średniej i stało się obowiązkową pozycją dla młodzieży, co sprawiło, że powieść ta stała się popularna w Polsce. W tym okresie ocena utworu była bardziej pozytywna, a jednocześnie pojawiły się nowe dyskusje na temat jego treści i technik pisarskich. Wartość literacka *Ferdydurke* została w tym okresie jednogłośnie uznana przez Polaków.

Podsumowanie

W latach 1937–1958 interpretację *Ferdydurke* można podzielić na dwa odmienne nurty. Jeden reprezentowała grupa wsparcia Gombrowicza kierowana przez Jarosława Iwaszkiewicza i Brunona Schulza, drugi stanowił opozycję kierowaną przez Kazimierza Wykę. W tym okresie obie grupy toczyły intensywną debatę. Opozycja krytykowała *Ferdydurke* za „niedojrzałość” stylu pisania i ironiczny



Wykres 1.

temat. Zwolennicy przekonywali, że Gombrowicz „nie jest pisarzem, który nie umie pisać”. Wzywali Polaków do zwrócenia uwagi na to pojawiający się nowatorski wyraz literacki i mówili, że tę satyryczną powieść o polskim społeczeństwie Gombrowicz napisał z pobudek patriotycznych.

W latach 1958–1986 Gombrowicz zasłynął w literaturze emigracyjnej. W tym okresie, ze względu na ustrój polityczny w Polsce, jego utwory nie mogły być tu publikowane i dyskutowane. Jednak otrzymał za swą twórczość wiele pochwał w innych krajach zachodnich. Na tym etapie nawiązał kontakty z ponad 100 światowej sławy pisarzami. Milan Kundera nazwał Witolda Gombrowicza „jednym z wielkich powieściopisarzy naszego stulecia”. Także rodak Gombrowicza Czesław Miłosz w tym okresie aktywnie przybliżał światu tego wielkiego pisarza. Tak pisał o jego twórczości: „Dzieło Gombrowicza nie może być mierzone wpływem kilku dziesięcioleci. Jest pomnikiem prozy polskiej, częścią tej całości, do której należą też Pasek i Sienkiewicz”⁴. Tak więc choć Gombrowiczowi nie poświęcano w tym okresie zbyt wiele uwagi w Polsce, cieszył się intensywnym zainteresowaniem w innych krajach zachodnich.

Po 1986 r. twórczość Gombrowicza znów zwróciła uwagę polskich czytelników. W tym czasie, ze względu na pogłębiającą się globalizację gospodarczą, jakość życia ludzi znacznie się poprawiła. Jednocześnie wraz z ciągłym rozwojem literatury stopniowo wzrastała akceptacja ludzi dla nowych rzeczy. Rozwinęły się nowe metody analizy krytycznoliterackiej, pojawiły się nowe narzędzia do

⁴ Za: Witold Gombrowicz, Culture.pl, [on-line:] <https://culture.pl/pl/tworca/witold-gombrowicz> (dostęp: 7 IX 2025).

badania estetyki utworów literackich, a nie ich warstwy ideowej. W tym okresie polscy krytycy oceniali *Ferdydurke* głównie pod kątem artyzmu i konotacji filozoficznych. Dziś *Ferdydurke* znajduje się również na liście dzieł, które musi znać polska młodzież, a jego wartość literacka została powszechnie doceniona przez Polaków.

Sytuację trzech powyższych okresów krótko przedstawię na wykresie 1.

By podsumować przyczyny powyższych zmian, należy przede wszystkim spojrzeć na nie z perspektywy rozwoju historycznego. *Ferdydurke* ukazało się w czasie międzywojennym (dwa lata przed wybuchem II wojny światowej), zaledwie 20 lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, kiedy społeczeństwo wciąż znajdowało się w okresie zamętu. Dlatego Polacy potrzebowali wówczas pozytywnych dzieł takich twórców jak Mickiewicz, aby rozbudzić w sobie patriotyczny entuzjazm. Biorąc za perspektywę narodową mentalność i przemiany w zakresie akceptacji kulturowej, należy podkreślić, że dzisiejsze społeczeństwo jest całością – jest bardziej zintegrowane i spójne – a ludzie zaczęli akceptować bardziej zróżnicowane cywilizacje i kultury. Polacy nie są już tak wrażliwi i bezbronni jak w latach 30. XX w. Z punktu widzenia rozwoju literatury absurdalna ekspresja literacka *Ferdydurke* była w momencie powstania powieści czymś nowym dla odbiorców. Gombrowicz, pionier kultury alternatywnej, walczył w tym okresie o akceptację. To całkiem normalne. Od pojawienia się literatury absurdu minęło jednak prawie 100 lat; w tym czasie czytelnicy i krytycy doskonale zaznajomili się z postmodernistycznym wyrazem literackim, dlatego też teraz jesteśmy bardziej otwarci na takie dzieła literackie.

W związku z powyższym w ciągu pół wieku recepcja *Ferdydurke* przeszła etapy od kontrowersji do uznania, a Polacy wreszcie docenili wartość tej powieści. Dla chińskich czytelników szczególnie wart zwrócenia uwagi jest również temat filozoficzny formy w *Ferdydurke*, a zwłaszcza to, że „ludzie nigdy nie mogą uciec przed formą”.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Aesch A. Gode-von, 1949, *Ferdydurke by Witold Gombrowicz*, „Books Abroad”, t. 23, nr 3, s. 282.
- Baczyński S., 1961, *Rzeczywistość i fikcja (Współczesna powieść polska)*, [w:] S. Baczyński, *Pisma krytyczne*, wybór i wstęp A. Kijowski, Warszawa, s. 290–391.
- Breiter E., 1937, *Walka o formę*, „Wiadomości Literackie”, nr 51, s. 5–11.

- Brodsky D., 1980, *Witold Gombrowicz and the „Polish October”*, „Slavic Review”, t. 39, nr 3, s. 459–475.
- Czachowski K., 1938, Z „*Ferdynarda*” na bakier, „Kurier Literacko-Naukowy”, nr 17, s. II (262–275).
- Dołęga-Mostowicz T., 1938, *Jaką najciekawszą książkę przeczytałem w r. 1937?* [wypowiedź w ankiecie], „Prosto z Mostu”, nr 6, s. 5, przedruk w: *Gombrowicz i krytycy*, wybór i oprac. Z. Łapiński, „Pisarz i Krytycy”, Kraków 1984, s. 33.
- Espinosa J.M., 2011, „*Ferdynard*” on the Island: he Subjects’ Constricted Space in Virgilio Piñera, „Chasqui”, t. 40, nr 2, s. 3–17.
- Fik I., 1938, *Miny trudne i miny łatwe (uwagi na marginesie książki Gombrowicza: „Ferdynard”)*, „Nasz Wyraz”, nr 3, s. 3–4, przedruki w: I. Fik, *Wybór pism krytycznych*, oprac. i wstęp A. Chruszczyński, Warszawa 1966, s. 184–191; *Gombrowicz i krytycy*, wybór i oprac. Z. Łapiński, „Pisarz i Krytycy”, Kraków 1984, s. 35–41.
- Gajzler L., 1937, „*Ferdynard*”, „Ster. Tygodnik Żydowski dla Spraw Polityki i Kultury”, nr 42, s. 7.
- Januszewski W., 1937, *Powieść o mężczyźnie wtrąconym w pacholeństwo*, „Zwierciadło. Literacki Magazyn Ilustrowany”, nr 10, s. 33.
- Jeszcze o Gombrowiczu, 1938, „Akademik”, nr 5–6, s. 4.
- Kisielewski S., 1938, *Ferdynard*. Artykuł dyskusyjny, „Czas”, nr 125, s. 8–9, przedruk w: S. Kisielewski, *Publicystyka przedwojenna*, wybór i przedmowa K.M. Ujazdowski, „Stefan Kisielewski. Pisma Wybrane”, Warszawa 2001, s. 90–97.
- Maśliński J., 1938, O Gombrowiczu dużo, lecz nie bez kozery!, „Kurier Wileński”, nr 15, s. 6.
- Maśliński J., 1938, O Gombrowiczu, „Kurier Wileński”, nr 22, s. 6.
- Otwinowski S., 1937, W poszukiwaniu proporcji, „Czas”, nr 347, s. 8.
- Piasecki S., 1938, *Czarowanie gałką w zębach*, „Prosto z Mostu”, nr 7, s. 1, przedruk w: S. Piasecki, *Prosto z mostu. Wybór publicystyki*, wybór i oprac. M. Urbanowski, „Arkana Literatury”, Kraków 2003, s. 278–282.
- Pietrkiewicz J., 1951, *A Polish Psychoanalytical Novel of 1902*, „The Slavonic and East European Review”, t. 30, nr 74, s. 63–86.
- Schulz B., 1938, „*Ferdynard*”, „Skamander”, z. 96–98, s. 183–189, przedruk w: B. Schulz, *Szkice krytyczne*, oprac. i posł. M. Kitowska-Łysiak, Lublin 2000, s. 94–100.

Literatura przedmiotu

- Anna i Jarosław Iwaszkiewiczowie. *Listy 1944–1949*, 2024, oprac. E. Cieślak, K. Pietrych, J. Wiśniewski, Warszawa.
- Baczyński S., 1963, *Pisma krytyczne*, wybór i wstęp A. Kijowski, Warszawa.
- Błoński J., 2009, *Miedzy buntem a ucieczką. „Ferdynard” Witolda Gombrowicza*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 245–257.

- Fik I., 1939, *Dwadzieścia lat literatury polskiej (1918–1938)*, „Ignacy Fik. Rodowód Społeczny Literatury Polskiej”, 2, Kraków.
- Gao X., 2014, 维托尔德·贡布罗维奇: 孤独, 却自命不凡 [Samotność, lecz wyniosłość: Witold Gombrowicz], „Wenyi bao – shijie wentan”, 24 X, nr 004.
- Gombrowicz W., 1947, *List do ferdydurkistów*, „Nowiny Literackie”, t. 1, nr 6, s. 4–6.
- Iwaszkiewicz J., 1950, *Wyjaśnienie do objaśniania*, „Kuźnica”, t. 5, nr 8, s. 8–11.
- Jarzębski J., 1982, *Gra w Gombrowicza*, Warszawa.
- Jarzębski J., 1978, *Klucze do Gombrowicza*, „Magazyn Kulturalny (Kraków)”, t. 7, nr 1, s. 23–29.
- Kałużyński Z., 1958, *Indywidualista i jego pedagodzy*, „Trybuna Literacka”, t. 2, nr 7, s. 3.
- Kwiatkowski T., 1947, *Do naczelnego ferdydurkisty: Odpowiedź Witoldowi Gombrowiczowi*, „Nowiny Literackie”, t. 1, nr 25, s. 3–7.
- Lipski J.J., 1957, *Wznowienia (1918–1955)*, „Rocznik Literacki”, s. 2–11.
- Otwinowski S., 1947, *Humor filozoficzny*, „Odrodzenie”, t. 4, nr 27, s. 5–8.
- P. [Seweryn Pollak], 1950, *Noty: Objaśnienia*, „Kuźnica”, t. 5, nr 6, s. 8–13.
- Qiu H., 2010, 维托尔德·贡布罗维奇: 发现另一种荒诞 [Witold Gombrowicz: odkrywanie innego rodzaju absurdu], „Shanhua”, nr 1, s. 126–132.
- Schulz B., 2016, *Księga listów*, oprac. J. Ficowski, uzupełn. S. Danecki, „Bruno Schulz. Dzieła Zebrane”, t. 5, Gdańsk.
- Witold Gombrowicz, Culture.pl, [on-line:] <https://culture.pl/pl/tworca/witold-gombrowicz> (dostęp: 7 IX 2025).
- Wyka K., 2003, *Pogranicze powieści*, „Kazimierz Wyka. Z Pism”, Kraków.
- Wyka K., 2000, *Stara szuflada i inne szkice z lat 1932–1939*, oprac. M. Urbanowski, „Kazimierz Wyka. Z Pism”, Kraków.
- Yi L., Yuan H., 2005, 叛逆的灵魂费尔迪杜凯 [Zbuntowana dusza: Ferdydurke], „Zhongwai wenhua jiaoliu”, nr 3, s. 32–33.
- Zhang Z., Wang Z., 1989, 波兰战后荒诞派文学 [Polska powojenna literatura absurdałna], „Guoji luntan”, nr 4, s. 38–41.

ABSTRAKT

W niniejszej pracy poprzez analizę zmian postaw polskiego środowiska literackiego wobec *Ferdydurke* od czasu wydania powieści do czasów współczesnych wskazuję na przyczyny kształtowania się owych postaw: tło historyczne, narodową mentalność oraz rozwój literatury. Przeprowadzone badanie recepcji literackiej *Ferdydurke* wśród Polaków od czasów II wojny światowej ma na celu zrozumienie kondycji psychicznej narodu polskiego i przemian zachodzących w tym okresie. Dzięki temu mam nadzieję zapewnić chińskim czytelnikom nową perspektywę czytania i studiowania tej powieści.

Do analizy wybrałem 127 artykułów krytycznych, co pozwoliło mi zrealizować wymagania badawcze. Po przeczytaniu, przeanalizowaniu i uporządkowaniu tych dokumentów wyodrębniłem trzy okresy recepcji literackiej *Ferdydurke* od czasu jego wydawania w 1937 r. Pierwszy okres to lata 1937–1958. Drugi okres przypadał na lata 1958–1986. Trzeci to czas od 1986 r. po współczesność.

Jednym z ostatecznych celów studiów literatury jest lepsze zrozumienie cech charakteru narodu. Dlatego poprzez badanie tego tematu mam nadzieję osiągnąć dwa cele: jeden to przedstawienie chińskim czytelnikom różnych perspektyw interpretacji *Ferdydurke*, a drugi to pomoc w lepszym zrozumieniu procesu zmian mentalności Polaków od II wojny światowej.

Słowa kluczowe: Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, krytyka literacka, charakter narodu

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

MGR XIAOJING CUI

<https://orcid.org/0000-0001-7032-7277>

Doktorantka Wydziału Stosunków Międzynarodowych i Dyplomacji (School of International Relations and Diplomacy) Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (Beijing Foreign Studies University), lektorka języka polskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Xi'anie (Xi'an International Studies University), ukończyła studia licencjackie i magisterskie na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych na kierunku polonistyka. Jej zainteresowania badawcze obejmują kulturę polską oraz współpracę edukacyjną między Chinami a Polską.

DR HAB., PROF. UMCS ANNA DUNIN-DUDKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0003-2102-7117>

Absolwentka filologii angielskiej, językoznawczyni, tłumaczka, recenzentka prac naukowych, autorka dwóch monografii, współautorka trzech podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, autorka ponad 80 artykułów naukowych, redaktorka dwóch serii wydawniczych, współorganizatorka trzech konferencji naukowych, autorka kilkunastu grantów międzynarodowych i krajowych. Zainteresowania naukowe: tekstologia, genologia, glottodydaktyka polonistyczna, dyskurs prawniczy, translatoryka. Prowadzi zajęcia m.in. z języka polskiego jako obcego, języka angielskiego, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz warsztaty tłumaczeniowe i szkolenia certyfikatywne. Od 2015 roku dyrektor Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS, od 2000 roku kierownik Letniego Kursu Języka i Kultury Polskiej, od 2019 roku członkini Zespołu Oceniającego w programie NAWA „POLONISTA”, w latach 2016–2024 członkini Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

MGR YUTING GAO

<https://orcid.org/0009-0003-1334-956X>

Wykładowczyni języka polskiego, od 2022 roku kierowniczka Katedry Języka Polskiego na Wydziale Języków i Kultur Zachodnich Syczuańskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Chongqing. W latach 2014–2018 studiowała polonistykę na Harbińskim Uniwersytecie Pedagogicznym. W latach 2018–2020 odbyła studia magisterskie na Uniwersytecie Gdańskim na kierunku filologia polska ze specjalizacją nauczanie języka polskiego jako obcego, gdzie obroniła pracę pt. *Słownictwo związane ze świętami i świętowaniem w polskojęzycznych pracach studentów chińskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Harbinie*. Karierę zawodową rozpoczęła w 2021 roku na Syczuańskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych, główne zainteresowania badawcze obejmują teorię przekładu, komunikację międzykulturową oraz nauczanie języka polskiego jako obcego.

DR TOMASZ GĘSINA

<https://orcid.org/0000-0001-9351-3777>

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo, adiunkt w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, kierownik Centrum Języka i Kultury Chińskiej UŚ. Zainteresowania naukowe: współczesna literatura polska, literatura dotycząca Górnego Śląska, badania nad przestrzenią w literaturoznawstwie (zwłaszcza geopoetyka), nauczanie cudzoziemców języka i literatury polskiej. Autor książek oraz artykułów publikowanych w czasopiśmie i monografiach zbiorowych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej.

DR JUAN HE

<https://orcid.org/0009-0001-8024-3728>

Doktor, zastępczyni dyrektora rektoratu Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych oraz adiunkt na Wydziale Języków i Kultur Europejskich PUJO. W latach 2016–2021 pełniła funkcję dyrektora Wydziału Edukacji Ambasady Chińskiej Republiki Ludowej w Warszawie. Jako tłumaczka przełożyła na język chiński 7 książek z zakresu polskiej literatury, historii i kultury. W swoich badaniach zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego Chińczyków, historią Polski, stosunkami międzynarodowymi, a zwłaszcza relacjami polsko-ukraińskimi.

DR WOJCIECH HOFMAŃSKI

<https://orcid.org/0000-0003-4902-0945>

Adiunkt, członek Rady „Biuletynu Polonistycznego” przy Instytucie Badań Literackich PAN oraz Stowarzyszenia Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Języka

Polskiego jako Obcego „Bristol”. W latach 2013–2017 pracownik Katedry Studiów Środkowoeuropejskich Uniwersytetu Karola w Pradze. Od 2017 roku związany jest z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi badania obejmujące psycholingwistykę, lingwistykę kontaktową, a także glottodydaktykę polonistyczną. Był pomysłodawcą stworzenia Akademii Doskonalenia Adekwatności Mowy PoLskiej ADAM PL – bazy materiałów glottodydaktycznych w otwartym dostępie – oraz kierownikiem przygotowanego w tym celu międzynarodowego projektu (Chiny, Francja, Ukraina; grant NAWA, program „Promocja Języka Polskiego”; 2021). Jest redaktorem naukowym serii AdaM Uczy – Adam Mickiewicz University Textbooks (Wydawnictwo Naukowe UAM). Kieruje Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM.

DR HAB., PROF. UJ PIOTR HORBATOWSKI

<https://orcid.org/0000-0003-2681-0469>

W pracy naukowej koncentruje się na badaniu aktywności teatralnej Polaków poza granicami kraju, ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu i Dalekiego Wschodu. Jest autorem dwóch monografii o polskim życiu teatralnym w Kijowie (1905–1918, 1918–1938). W 2025 roku opublikował monografię *Theatre in the Face of War. Polish-Ukrainian Theatrical ties after Russian invasion in 2014*. Na gruncie glottodydaktyki interesują go innowacyjne metody nauczania, np. języka i kultury polskiej przez teatr. Pracował jako visiting professor w USA, Japonii, Korei Południowej i Chinach. W latach 2005–2009 oraz 2011–2012 pełnił funkcję dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ, a w latach 2012–2016 był dyrektorem Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Od roku 2021 jest dyrektorem Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

MGR QIXIN HU

<https://orcid.org/0009-0005-3194-7226>

Doktorantka na kierunku filologia polska. Związana z Katedrą Języka Polskiego i Centrum Studiów Polskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Jej badania koncentrują się na literaturze emigracyjnej, a zainteresowania naukowe obejmują także glottodydaktykę polonistyczną oraz ekokrytykę.

MGR AGNIESZKA JASIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-5854-4199>

Lektorka języka polskiego jako obcego. Absolwentka filologii klasycznej i historii sztuki Uniwersytetu Warszawskiego. Odebrała studia podyplomowe w zakresie glottodydaktyki polonistycznej oraz dyplomacji kulturalnej. Pracę dydaktyczną

zaczynała w warszawskich liceach jako łacinniczka. Od 2018 roku zatrudniona w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Polonicum UW. Prowadziła lektoraty na chińskich polonistykach: w latach 2000–2005 na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (BFSU), 2014–2018 na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (GDUFS). Od 2006 do 2010 roku uczyła polskiego we Francji na Uniwersytecie Stendhala, Grenoble III (UGA).

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki związanej z językiem polskim i kulturą polską w Chinach, z kształceniem interkulturowym w glottodydaktyce oraz kulturowymi uwarunkowaniami sukcesu dydaktycznego ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dalekowschodniej.

DR PIOTR KAJAK

<https://orcid.org/0000-0002-7760-1395>

Zastępca dyrektora i adiunkt w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej oraz Zespołu Badań nad Językiem Polskim i Kulturą Polską w Azji Wschodniej i Południowej. Członek Państwowej Komisji ds. Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Członek Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Nauczyciel języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczzonego; kulturoznawca glottodydaktyczny, slawista, politolog. W latach 2011–2014 profesor wizytujący w Department of Slavic Languages and Literatures, University of Toronto. Wykładał na kilkudziesięciu uniwersytetach na trzech kontynentach. Autor i współautor monografii, podręczników, wielu artykułów naukowych. W swoich badaniach zajmuje się m.in. kulturoznawstwem glottodydaktycznym, polonistyką międzykulturową, dyplomacją publiczną i historią nauczania języka polskiego jako obcego.

MGR IZABELLA KALUTA

<https://orcid.org/0009-0008-4099-1482>

Współtwórczyni Polskiego Instytutu Książki i Fundacji Olgi Tokarczuk, pomysłodawczyni i wieloletnia redaktorka naczelna katalogów „New Books from Poland”, organizatorka kilkudziesięciu prezentacji polskiej literatury na świecie (od Frankfurtu, przez Londyn i Bolonię, po Pekin i Chengdu), związana z dyplomacją kulturalną od końca lat 90. Za książkę *Man Zou. Chiny dla dociekliwych*, przetłumaczoną także na koreański, hiszpański, ukraiński i chiński, otrzymała nagrodę Magellana. Od trzech lat uczy w Western Languages and Cultures College na Sichuan International Studies University i pracuje nad książką poświęconą kulturze kulinarnej Chin południowo-zachodnich. Stypendystka NAWA i Nanjing UNESCO City of Literature.

MGR MICHALINA KONIUK

<https://orcid.org/0009-0001-5374-5968>

Absolwentka kulturoznawstwa dalekiego wschodu z językiem chińskim na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz sinologii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego (UJ) oraz nauczania języka chińskiego jako obcego (Uniwersytet Changchun). Obecnie doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych, Teologicznych i Artystycznych UMK; jej rozprawa dotyczy bilingwizmu polsko-chińskiego. Zawodowo związana z UMK jako lektorka języka polskiego, wcześniej prowadziła zajęcia z języka chińskiego. Równocześnie lektorka języka polskiego na kursie „My Polish UJ”. Zainteresowania badawcze obejmują bilingwizm, dydaktykę języków obcych i komunikację międzykulturową. Zajmuje się również przekładem literatury chińskiej. Kompetencje rozwijała podczas studiów w National Tianjin University i kursu językowego w National Chengchi University na Tajwanie. Uczestniczyła w konferencjach w Polsce i za granicą, m.in. w Pekinie, Kantonie i Changchun.

MGR MATEUSZ KWIATKOWSKI

<https://orcid.org/0009-0003-3485-2260>

Asystent w Instytucie Polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (GDUFS). Magister dyplomacji europejskiej na Uniwersytecie Wrocławskim oraz magister nauczania języka chińskiego jako obcego na Sun Yat-sen University. Tłumacz polsko-chiński specjalizujący się w przekładach literatury faktu i tłumaczeniach biznesowych. Autor powieści kryminalnych: *Duch jeziora* (2025) i *Firn* (2025).

PROF. DR HAB. TOMASZ LISOWSKI

<https://orcid.org/0000-0001-6318-7421>

Językoznawca, pracownik badawczo-dydaktyczny Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w latach 2002–2006 i 2012–2014 visiting professor w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu. W swoich badaniach odwołuje się do metod lingwistyki diachronicznej, komparatystycznej i kulturowej. W spektrum jego zainteresowań naukowych pozostają między innymi kwestie relacji między językiem a kulturą w ujęciu etnolingwistycznym. Niektóre spostrzeżenia poczynione w tym zakresie rozważa w aspekcie dydaktyki języka polskiego jako obcego. Współprzewodniczył zespołowi eksperckiemu, który opracował oryginalny program studiów II stopnia (magisterskich) na kierunku filologia polska jako obca, realizowany na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

DR HAB. AGATA MAŁYSKA

<https://orcid.org/0000-0002-6880-4617>

Profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, językoznawczyni, autorka monografii, redaktorka i recenzentka publikacji językoznawczych i glottodydaktycznych, autorka ok. 50 artykułów naukowych. W polu zainteresowań badawczych znajdują się różnorodne zagadnienia związane ze współczesną komunikacją językową, które dotyczą przede wszystkim aspektów leksykalnych i zależności między językiem, komunikacją a kulturą. Posiada wieloletnie doświadczenie nauczyciela akademickiego zarówno w nauczaniu studentów obcojęzycznych języka polskiego, jak i w przygotowywaniu studentów/słuchaczy do pełnienia roli nauczyciela języka polskiego jako obcego. Oprócz zajęć z języka polskiego jako obcego prowadzi także zajęcia specjalistyczne z metodyki nauczania, praktycznej gramatyki języka polskiego, kultury języka, a także warsztaty i szkolenia certyfikatowe.

DR RUI MAO

<https://orcid.org/0000-0003-0264-5665>

Polonistka i tłumaczka, absolwentka polonistyki Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych. W 2022 r. obroniła pracę doktorską na Uniwersytecie Jagiellońskim w dyscyplinie językoznawstwo. Obecnie wykładowczyni i kierowniczką studiów polonistycznych na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych. Tłumaczyła książki Stanisława Lema, Stanisława Łubieńskiego, Doroty Masłowskiej, Ryszarda Kapuścińskiego oraz biografię Wisławy Szymborskiej autorstwa Joanny Gromek-Illg. Przetłumaczone przez nią książki zdobyły nagrody zarówno w Chinach, jak i w Polsce. Jest laureatką nagrody dla najlepszego tłumacza literatury nieanglojęzycznej w Million Diaoyu City Science Fiction Award oraz nagrody Stowarzyszenia Pisarzy i Artystów Polskich (ZAiKS) 2024 za wkład w tłumaczenie literatury polskiej.

PROF. DR YINHUI MAO

<https://orcid.org/0000-0002-5612-3224>

Dziekan Wydziału Badań Globalnych i Regionalnych, dyrektor Instytutu Badań nad Literaturą i Kulturą Obcą oraz innych jednostek na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (GDUFS). Członkini wielu komisji i rad naukowych w Chinach, m.in. związanych z nauczaniem języków rzadkich i badaniami nad Europą Środkowo-Wschodnią. Redaktorka polskich czasopism „Gdańskie Studia Azji Wschodniej” i „Litteraria Copernicana”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na języku i literaturze polskiej, literaturze porównawczej oraz badaniach nad Europą Środkowo-Wschodnią. Opublikowała ponad 10 monografii,

przekładów, opracowań i podręczników, a także ponad 20 artykułów naukowych w czasopiśmie krajowych i zagranicznych. Jest tłumaczką m.in. Sławomira Mrożka i Olgi Tokarczuk.

DR ADRIANA PRIZEL-KANIA

<https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, absolwentka studiów polonistycznych i logopedycznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, kierownik studiów licencjackich na kierunku Studia Polskie – język, kultura, społeczeństwo. W latach 2013–2019 zastępca Dyrektora Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ ds. kształcenia cudzoziemców. Bierze udział w realizacji międzynarodowych projektów badawczych i edukacyjnych. W centrum jej zainteresowań naukowych znajduje się metodyka nauczania języków obcych z wykorzystaniem wiedzy na temat mózgu oraz rola kultury w procesie edukacji. Autorka licznych artykułów, podręczników oraz dwóch monografii: *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013) oraz *Między kulturami. Neurobiologiczne i kulturowe podstawy dydaktyki języków obcych na przykładzie nauczania języka polskiego studentów z Chin* (2025).

PROF. DR HAB. RENATA PRZYBYLSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7787-6383>

Kierownik Katedry Historii Języka i Dialektologii Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor w Pracowni Metodologicznej Instytutu Języka Polskiego PAN, członkini Komitetu Językoznawstwa PAN i Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, prezes Polskiego Towarzystwa Językoznawczego w latach 2008–2014; redaktor naczelna „Biuletynu Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”; dziekan Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2012–2020. Autorka ponad dwustu publikacji naukowych z zakresu gramatyki języka polskiego, leksykologii, leksykografii, semantyki kognitywnej, socjolingwistyki, retoryki, onomastyki oraz podręczników do nauczania języka polskiego, współautorka *Słownika współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja (1996) oraz pierwszego elektronicznego *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* (wsjp.pl). Laureatka Nagrody im. Kazimierza Nitscha w 2005 roku i Nagrody Miasta Krakowa w 2018 roku. W latach 1996–1997 pracowała jako profesor w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu. Wypromowała 140 magistrów, w tym pięcioro z Chin, oraz ośmioro doktorów, w tym jedną osobę z Japonii.

PROF. DR HAB. MACIEJ RAK

<https://orcid.org/0000-0003-0042-1406>

Pracownik Katedry Historii Języka i Dialektologii Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, absolwent filologii polskiej na UJ (2004), doktorat obroniony na WP UJ (2006), habilitacja w 2015 roku, profesura w 2022 roku. Zainteresowania naukowe: etnolingwistyka, frazeologia gwarowa, gwary Podtatrza, aksjolingwistyka gwarowa, historia dialektologii, etnolingwistyki i etnografii. Współautor (wraz z J. Kąsiem) *Ilustrowanego słownika gwary i kultury spiskiej* (t. 1, Kraków 2024), autor *Słownika frazeologicznego gwary Dębna w Górach Świętokrzyskich* (Kraków 2005) i trzech monografii. Opracował 3 tomy materiałów źródłowych, współredaktor 13 tomów naukowych. Autor ponad 120 artykułów z zakresu językoznawstwa. Redaktor naczelny czasopisma „LingVaria”.

PROF. DR HAB. ANDRZEJ SKRENDÓ

<https://orcid.org/0000-0002-7402-2048>

Historyk i teoretyk literatury. Zajmuje się literaturą nowoczesną. Ostatnio wydał książkę *Krótką historią pewnego buntu i inne szkice z teorii i historii literatury* (Warszawa 2024) oraz zbiór szkiców Tomasza Burka *Autoportret z okrucichów* ze wstępem i we własnym wyborze (Warszawa 2025). Wcześniej opracował m.in. *Wybór poezji Tadeusza Różewicza* w Bibliotece Narodowej (Wrocław 2016).

DR HAB., PROF. UJ MATEUSZ SKUCHA

<https://orcid.org/0000-0002-7733-0302>

Pracuje w Katedrze Teorii Literatury na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Był profesorem wizytującym na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych. Jego zainteresowania badawcze obejmują literaturę XIX wieku oraz krytykę feministyczną i gender. Autor trzech książek: *Ładni chłopcy i szalone. Męskość i kobiecość w późnym piśmiectwie Józefa Ignacego Kraszewskiego* (2014), *Niesytość pragnienia. W kręgu młodopolskiej poezji kobiet* (2016), *Kraszewski. Spotkania* (2024), a także licznych artykułów naukowych.

DR AGNIESZKA TAMBOR

<https://orcid.org/0000-0003-1536-8986>

Filmoznawczyni, glottodydaktyczka, kulturoznawczyni, której zainteresowania koncentrują się wokół edukacji medialnej, najnowszego kina polskiego, nauczania słownictwa specjalistycznego oraz zagadnień interkulturowych. Założycielka i była kierowniczka Centrum Języka i Kultury Chińskiej oraz Klasy Konfucjańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Kierowniczka programowa letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej. Twórczyni medialnego projektu

edukacyjnego Polska Półka Filmowa. Kierowniczka projektów międzynarodowych finansowanych ze środków NAWA. Autorka podręczników o tematyce kulturowej i filmowej: *Śląskie ścieżki filmowe*, *Nowa Polska Półka Filmowa*, *Licz na Banacha*, *(Nie)codzienny polski* oraz wielu artykułów o tematyce filmowej i glottodydaktycznej.

MGR WENHUI WANG

<https://orcid.org/0009-0002-7927-8744>

Magistrantka II roku polonistyki na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych i stypendystka rocznego stażu na Uniwersytecie Jagiellońskim (2025–2026).

DR AGNIESZKA WÓJCICKA

<https://orcid.org/0009-0007-9871-9951>

Absolwentka sinologii na Wydziale Neofilologii oraz Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), gdzie uzyskała również stopień doktora nauk humanistycznych. Nauczyciel akademicki UAM, translatolog, lingwista analityczny i glottodydaktyk. Stypendysta NAWA, EEA & Norway Grants oraz Fundacji Węclewiczów. Egzaminator ETS Global BV (Francja), trener językowy i międzykulturowy w Directors Training Group (Wielka Brytania). Członek Rady Redakcyjnej czasopisma „Journal of Chinese Language Education and Evaluation”. W latach 2017–2018 wykładowca w Guangxi Normal University w Chinach. W latach 2013–2017 koordynator projektów lingwistycznych w Samsung R&D Institute Poland / Samsung Electronics Co., Ltd. w Korei Południowej. Wykładowca wizytujący w Indiach, Islandii, Norwegii i Szwecji.

MGR XIANGJIAN XU

<https://orcid.org/0009-0006-5923-9173>

Doktorant kierunku polonistyki na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (Beijing Foreign Studies University). Głównym przedmiotem badań jest współczesna literatura polska, a szczególnie twórczość Witolda Gombrowicza. Autor przekładów na język chiński literatury dziecięcej i młodzieżowej, m.in. D. Kassjanowicz, *Cześć, wilki!* [金属国的小王子] (Tianjin, 2019), wspólnie z Li Yinan; E. Dziubak, *Moje laboratorium przyrody* [我的自然研究所] (Qinghai 2020); A. Kruszewicz, *Encyklopedia obserwacji i odkryć przyrodniczych* [自然观察探索百科系列丛书] (Chengdu 2020); A. Bikont, J. Szczęsna, *Pamiętkowe rupiecie – Biografia Wisławy Szymborskiej* [尘封的纪念物、挚友与梦——维斯瓦娃·辛波斯卡诗传] (2024). Autor artykułów: *Wpływ korpusów językowych na naukę i nauczanie języka obcego – krótka refleksja*, „Spotkania Polonistyk

Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia” 2018; Witold Gombrowicz – awangardowy twórca, który wyostał się z labiryntu, „Gazeta Literatury i Sztuki” 2025.

MGR JUNJIAN YE

<https://orcid.org/0000-0003-0535-8661>

Absolwent kulturoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Od września 2019 roku pracuje jako lektor języka polskiego na Wydziale Polonistyki Daliańskiego Uniwersytetu Języków Obcych w Chinach. W latach 2020–2022 pełnił funkcję kierownika polonistyki na tej uczelni. Od września 2024 roku jest członkiem Zespołu Badań nad Językiem Polskim i Kulturą Polską w Azji Wschodniej i Południowej Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania badawcze ogniskują się wokół glottodydaktyki, w szczególności nauczania języka polskiego jako obcego w Chinach oraz wymiany międzykulturowej między Polską a Chinami. Specjalizuje się w badaniach nad historią i dziedzictwem Polonii mandżurskiej — polskiej społeczności zamieszkującej Mandżurię w pierwszej połowie XX wieku. Jest także aktywny jako tłumacz literatury polskiej na język chiński.

MGR HUILING ZHANG

<https://orcid.org/0000-0003-4997-0588>

Absolwentka polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych oraz studiów drugiego stopnia na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Obecnie pracuje jako wykładowczyni w Katedrze Języka Polskiego na Zhejiang International Studies University.

INDEKS OSOBOWY

- Achtelik Aleksandra 65, 161
Adam Asnyk 15
Adorno Theodor W. 371
Ai Qing 26, 29, 30
Andrzejczak Paulina 270, 274–276
Antas Jolanta 207–208
Anusiewicz Janusz 269
- Babnis Maria 219
Bach Johann Sebastian 174–175, 180
Bachman Lyle 121
Bachtin Michaił 143
Bai Juyi 177
Bakalarz Dariusz 360
Balcerzan Edward 170, 181
Banyś Wiesław 64, 69, 71
Bartnicka Barbara 38, 42
Bassnett Susan 173
Bąk Magdalena 65
Belcher Diane 194
Benjamin Walter 170
Bereska Henryk 157
Bi Sheng 324
Białecki J. 301
Biernacka Michalina 154
Biesiadecka Agata 303
Bilczewski Tomasz 56, 57
- Błazińska Helena Jadwiga 78
Błoński Jan 396
Bo Ya 178
Bonavia D.M. 282
Boski Paweł 77
Bożek Gabriela 157
Brandys Kazimierz 395
Breiter Emil 393
Brown James Dean 195
Brożyna Anna 304
Bruno Giordano 368–369, 372
Buchter Anna 154
Bukowska-Floreńska Irena 157
Bukowski Piotr 112
Burkhardt Hanna 209
- Cabanowski Marek 284, 310, 312
Cai J. 192, 195, 197
Canale Michael 121
Chang Jingtai 275
Chang S.D. 282
Chen Z. 322
Chen Peida „Cyprian” 179–180
Chen Xiaoyi 304
Chen Y. 360
Chen Yuxin „Jagna” 174, 176, 178
Cheng Renqian 30

- Chlebda Wojciecha 205
 Chmielewska 157
 Chmielewski Janusz 357
 Chomicki Tadeusz 64, 71
 Chopin (Szopen) Fryderyk 158, 178, 180
 Chung Karen Steffen 282
 Chynczewska-Hennel Teresa 219
 Cieślak Ewa 394
 Conrad Joseph (Korzeniowski Józef Konrad) 344–347
 Corneille Pierre 341
 Craik Fergus 85
 Csikszentmihályi Mihály 143
 Cudak Romuald 64–68
 Cui, urzędnik 174
 Cycleron 385
 Czapliński Przemysław 380
 Czapski Józef 394
 Czechońska Magdalena 15–16
 Czerkies Tamara 57, 143
 Czój Estera 66
 Czyżewska-Madajewicz Krystyna 359

 D'haen Theo 339
 Dai Weidong 98
 Damrosch David 346–347
 Dąbrowska Anna 67, 220
 Dąbrowski Mieczysław 45
 Dembowska-Wosik Iwona 154
 Diehl August 208
 Ding Chao 189, 354, 359
 Dobesz Urszula 154
 Dong X. 98
 Doroszewski Witold 32, 38, 41–42
 Drygas Angelika 207
 Du Fu 173, 177
 Dubisz Stanisław 42, 244, 256
 Duda Andrzej 13, 327
 Dudley-Evans Tony 193–195
 Dunin-Dudkowska Anna 225
 Dutka Elżbieta 156, 157
 Dygat Stanisław 395

 Eckermann Johann Peter 339
 Elias Norbert 388
 Epikur 386
 Ezop 276

 Fang 388
 Fang Weigui 348
 Fassbender Michael 208
 Fazan Jarosław 17, 19, 52, 60
 Fiut Aleksander 52–53
 Folejewski Zbigniew 40–41
 Franaszek Andrzej 369
 Frybes Stanisław 32
 Fuling Hu 44
 Fyderek Łukasz 60

 Gacek Łukasz 57–58, 60
 Gallois Cynthia 316–317
 Gałązka Alicja 142
 Gałczyński Konstanty Ildefons 169–185
 Gałęziowska-Krzystolik Anna 70
 Gardner Robert C. 98
 Garncarek Piotr 154–155
 Gawlik Ewald 157
 Gębał Przemysław 76, 81, 143
 Gęsina Tomasz 153
 Giedroyc Jerzy 394
 Giesches Erben Georg von 164
 Giles Herbert 282
 Giryń-Boudy Maria 209
 Głowiński Michał 396
 Gneciak Monika 157
 Goethe Johann Wolfgang 339–340
 Gombrowicz 391–401
 Gombrowicz Witold 53, 59, 337–338, 342–344

- Góralczyk Bogdan 41
Graboń Karolina 65, 154
Grechuta Marek 18
Grigor'ev N. 208
Grigor'eva Svetlana 208
Gudykunst William 316
Gut Arkadiusz 79
- Hajduk-Gawron Wioletta 65, 68
Halecki Oskar 39
Hall Edward Titchell 77
Halliday Michael 193
Han Xinzhong 55, 56
Harbig Anna 142
He Bang'e 388
He Juan 53, 187
He Qianwen „Bożena” 174, 178
Heidegger Martin 379
Heine Steven J. 80
Helgesson Stefan 340
Hellstrom Dieter 208
Hendrykowski Marek 209
Herder Johann Gottfried 269, 339
Heydel Magda 112, 173
Hofmański Wojciech 159, 216, 255–256,
259, 262, 264
Hofstede Geert 77, 141, 317
Hofstede Geert Jan 141, 317
Horbatowski Piotr 52–54, 60, 139
Hu Wenzhong 98
Huanying X. 370
Hufeisen Britta 260
Huggan G. 347
Huiling Zhang 88, 97
Huineng 180
Humboldt Wilhelm von 269
Hus Jan 219
Hutchinson Tom 193
Hyland K. 194
- Iglikowska Teresa 38, 41–43, 45
Ignacy z Japonii, youtuber 228
Iwanicki Kamil 153, 157, 159–162, 167
Iwaszkiewicz Jarosław 59, 394, 396
- Jabłoński Witold 41, 357–358
Jachymski Marek 153, 159–160, 162–163, 167
Jacoby Marcin 358
Jacot-Guillarmod 283
Jakobson Roman 112, 170
Jan II Kazimierz, król Polski 300
Jankélévitch Vladimir 379–390
Janosch 157
Janowska Iwona 57, 59–60, 89, 160, 162–163
Jarząbek Krystyna 208
Jarzębski Jerzy 53, 395–396
Jasińska Agnieszka 18, 23, 41, 43, 99, 107,
158–159
Jaspers Karl 386
Jedynak Piotr 18
Jefimow Regina 219
Jekiel Wojciech 42, 44–45
Jelonek Adam 54–55
Jensen A.R. 80
Jeronim Tadeusz 45, 50
Jędrzejko Ewa 65
Jia D. 188
Jia Wenjian 11
Jian Y. 189
Jiang Jingkui 189
Jin Huimin 348
Jin Xiaocan „Dominika” 175
Johns Ann 193–195
Juan Han Jung 28
Junjian Ye 309
Juraszek Maria 41
- Kacprzak Lidia 42–43
Kaczmarzyk Izabela 155–157, 163

- Kajak Piotr 37, 45
 Kajdański Edward 284, 310
 Kaluta Izabella 299
 Kałużyński Zygmunt 395
 Kang Li 387
 Kapuściński Ryszard 57
 Karaś Mieczysław 50
 Karolak Sylwia 216
 Kasarek Lidia 358
 Kaś Józef 206
 Kenny Darren 231
 Kędelska Elżbieta 219
 Kijowski Andrzej 370
 Kinross James 263
 Kiossev Alexandr 317–318
 Kisiel Marian 157, 164
 Kledzik Emilia 216
 Klein Horst G. 260
 Klein Lucas 171
 Kleiner Juliusz 337–451
 Kłosowska Antonina 172
 Kolbuszewski Jacek 220
 Kołakowski Leszek 384
 Koman Gabriela 275
 Konfucjusz 23, 34, 311
 Koniuk Michalina 281, 284
 Kopkiewicz Aldona 373
 Kopoczek Remigiusz 65
 Kornhauser-Duda Agata 13, 16
 Korona Barbara 302
 Korytkowska-Mazur Agnieszka 141–142
 Korzeniowski Józef Konrad, zob. Conrad Joseph
 Kownacka Patrycja 159
 Koziółek Ryszard 66
 Kramsch Claire 143
 Krashen Stephen 141
 Kraskowska Ewa 170, 181–182
 Kraśnicka-Wilk Izabela 208
 Krejdlin G. 208
 Krenz Joanna 59, 170
 Król Bogdan 157
 Królikowski Michał 302
 Krzak-Weiss Katarzyna 216
 Kuczera Stanisław 41
 Kulczycka-Saloni Janina 32
 Kulik Grzegorz 162
 Kumoch Jakub 15
 Kundera Milan 397
 Künstler Mieczysław Jerzy 41, 359
 Kurkowska Halina 38, 42
 Kurzowa Zofia 220
 Kuśniewicz Andrzej 395
 Kutz Kazimierz 157
 Kwiatkowska Agnieszka 216
 Kwiatkowski Mateusz 353
 Kwiatkowski Remigiusz 357
 Lambert Wallace E. 98
 Lao She 358
 Leathers Dale G. 209
 Lefevere André 173
 Lehr-Spławiński Tadeusz 39
 Lem Stanisław 395
 Lenarczyk Jerzy 31
 Leszek Cyrzyk 25, 43
 Levý Jiří 173
 Lewaszkiewicz Tadeusz 218–219
 Li Ba 173, 177
 Li Jingjing „Mirka” 176, 177
 Li Jintao „Ryszard” 45
 Li Xiling 24, 27
 Li Yinan „Maria, Marysia” 45–46, 49–61, 65–68, 70, 164
 Li, urzędnik 174
 Libera Zdzisław 30
 Lichoń Zuzanna 275
 Lin Hongliang 16, 25, 30, 33, 368

- Lin I-hsien 283
Lin Qianliang 304
Ling Yun 304
Lipińska Ewa 60
Lipski Jan Józef 395
Lisowski Tomasz 215–216, 218–219
Liu Cixin 360
Liu Erdan „Lilia” 179–180
Liu Jianying 276
Liu Meichen 276
Liu Miqing 113
Liu Yiqing 176
Liu Yuxi 180
Lockhart Robert 85
Lorentowicz Jan 393
Lu Xuna 358
Lu Yan 65
Lu Yu 304
Lubicz-Zaleski Zygmunt 40
Luo Jing 59
Luo Yisu 24, 27, 31
Lutostański Karol 39
Lyons Dylan 229

Ma Lin 54
Macedoński Aleksander 283, 287, 289–291, 293–294
Mach Zdzisław 55–57, 60
Machowska Joanna 87–88
Majchrowski Jerzy 41
Majewicz Alfred 226–227, 238
Majewski Piotr 40
Malejka Jagna 64–65, 69–70, 158
Malewska Hanna 384
Malinowska Ewa 256
Małyśka Agata 225
Mańczak-Wohlfeld Elżbieta 244
Mańkowska Anna 78, 79
Mao Rui „Marzena” 45, 51, 58, 99, 107, 121
Mao Yinhui „Zofia” 45–46, 51, 65, 353
Mao Zedong 358
Maria Ludwika Gonzaga, królowa Polski 300
Markiewicz Henryk 32
Markiewka Tomasz 310, 318
Markowski Andrzej 244
Martyniuk Waldemar 52, 56, 59–60
Marx Nicole 260
Mazanek Anna 46
Mazurska 369
Mccaw 229
McIntosh Angus 193
Mencjusz 386
Mian Mian 360
Miao Ju 113
Michalewicz Katarzyna 284–285
Michalska-Górecka Paulina 216
Michońska-Stadnik Anna 231
Mickiewicz Adam 18, 68, 341–342, 356, 392, 398
Mieszko I, książę Polski 218
Migdał Joanna 218
Miklas-Frankowski 369–370
Milewski Tadeusz 226, 228
Miłosz Czesław 52–53, 59, 67, 144, 337–351, 367–677
Miodek Jan 229
Miodunka Władysław 15, 42, 46, 49–61, 66–67, 76, 122, 128
Mo Yana 360
Molière 341
Morawiecki Mateusz 262
Morcinek-Abramczyk Barbara 70, 208–209
Moretti Franco 346–347
Morrow Keith 121
Mrozowska Hanna 143
Mrożek Sławomir 395

- Nagórko Alicja 203, 205
 Naruszewicz Agata 275
 Nasiłowska Anna 337–451
 Nekvapil Jiří 258
 Netz Feliks 157
 Neubert Albrecht 112
 Nida Eugene 174
 Nietzsche Friedrich 370
 Nisbett Richard E. 79–81
 Nocoń Jolanta 256
 Nowak Wojciech 53–55, 50
 Nowicka Natalia 270–271, 274
 Nowotarski Roman 157
 Nycz Ryszard 372

 Ociepka Teofil 157
 Odoj Grzegorz 156–157
 Oksaar Els 203–213, 220
 Oleśkiewicz Anastasia 276
 Olszewska Kinga 272, 275, 277
 Olszewska Maria Jolanta 338, 343
 Olszewska, prowadząca na UW 31
 Ong Walter 218
 Orzeszkowa Eliza 32, 345
 Osińska Małgorzata 56
 Ostrowski Władysław 285
 Otwinowski Stefan 394
 Owen Stephen 171

 Palmer Adrian 121
 Pałasz-Rutkowska Ewa 40
 Pan K. 191
 Pang Long 54
 Parandowski Jan 383
 Parnicki Teodor 310
 Pasek Jan Chryzostom 397
 Paśnik Ewa 354
 Pawlik Karolina 159
 Pei Yuanying 26

 Pelc Jerzy 31
 Peng Long 55, 64
 Pi X. 387
 Picchio Riccardo 219
 Piekarska-Duraj Łucja 60
 Pietrusiewiczowa Jadwiga 31
 Pietrych Krystyna 394
 Pietrzak Sylwia 88
 Pietrzykowski Tomasz 68
 Pini Tadeusz 347
 Plebaniak Piotr 360
 Po Kuj 44
 Polański Kazimierz 282
 Pollak Seweryn 394
 Pomirowski Leon 393
 Popiel Magdalena 57
 Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, zob.
 Duda Andrzej
 Prizel-Kania Adriana 51, 53, 56–57, 59–60,
 75, 78, 121
 Prus Bolesław 32
 Przesmycki Zenon „Miriam” 344
 Przybylska Renata 19, 52–53, 56, 60, 210,
 269
 Przybyszewski Stanisław 344
 Pszczołowska Lucylla 112
 Pszczółka Krzysztof 65

 Qian Q. 359
 Qixin Hu 367, 371

 Rabiej Agnieszka 60
 Racine Jean Baptiste 341
 Rajca Katarzyna 209
 Rajewska Ewa 170, 181, 216
 Rak Maciej 60, 203, 205–206, 220
 Retman Roman 30–31, 44
 Rettinger Józef 345
 Richards Jack C. 77

- Rosiak Milena 303
Rowiński Cezariusz 42
Różewicz Tadeusz 18, 368, 395
Rubach L. 301
Rudzińska-Froelichowa Maria 40
Rudziński G. 203
Rurawski Józef 31, 41, 43
Rushton John Philippe 80
Ruszer Andrzej 51–53, 56–60
Ruta-Korytowska Karolina 216
Rybicka-Nowacka Halina 38, 41
Rykała Jacek 157
Rzepka Wojciech Ryszard 219
- Sadatoshi Yasugi 40
Sałęga-Bielowicz Beata 55–56
Sarek Katarzyna 354
Schäffner Christina 112
Schleiermacher Friedrich 170
Schlözer August Ludwig von 339
Schulz Bruno 69, 393, 396–397
Seretny Anna 60, 162
Sękowska Elżbieta 256
Shen Yue 175
Shilling C. 385
Shiping Kong 44
Shuguang Zhang 371
Siatkowski Janusz 42
Siek-Piskozub Teresa 142
Sienkiewicz Henryk 392, 397
Sikorski Janusz 170
Sinko Tadeusz 393
Skiwski Jan Emil 393
Skłodowska-Curie Maria 39, 99, 158
Skorupka Stanisław 31
Skrendo Andrzej 19, 337
Skubalanka Teresa 219
Skucha Mateusz 49, 60
Skura Marta 204
- Sloboda Marián 258
Sławek Ewa 65
Smereczniak Małgorzata 65
Smisniewicz Halina 30
Smuk Maciej 231
Sofokles 372
Sokalska Małgorzata 60
Song B. 359
Song Binghui 354
Spitzer Manfred 81
Sroka Anna 270–271, 274
Staff Leopold 357
Stegman Tilbert D. 260
Stenger Marianne 229
Stevenson Harold 80
Stępień Marian 372–373
Stigler James 80
Stokes 229
Strevens Peter 193, 195
Strich Fritz 339
Strumff Tadeusz 41, 43
Strzelecka Aneta 154
Su J. 189
Su Y. 98
Sun Linjiang 11
Sun Zi 360
Swain Merrill 121
Swales J. 195
Swales J.M. 194
Symonolewicz Konstanty 309–320
Syzdek Włodzimierz 284
Szamryk Konrad K. 154, 159
Szerszunowicz Joanna 272
Szewczyk Joanna 382
Szmydtowa Zofia 31
Szweykowski Zygmunt 32
Szymborska Wisława 59, 144, 158
Szymczak Mieczysław 38, 42

- Śmiśniewicz-Andrzejewska Halina 44
- Tabaczyńska-Tubielewicz Jolanta 30, 44
- Tambor Agnieszka 50, 63, 65, 67, 70
- Tambor Jolanta 50, 64–65, 67–68, 70, 71
- Tao Yuanming 176–180
- Tarantino Quentin 208
- Taszycki Witold 50
- Terka Beata 88
- Theobald Ulrich 282–283
- Tokarczuk Olga 18, 51, 57, 59, 144, 379–390
- Tokarski Jan 31, 42
- Tokimasa Sekiguchi 68
- Tomczyk Robert 304
- Troczyński Konstanty 393
- Trojnar Ewa 57–58, 60
- Trzeciak Przemysław 304
- Tsu Jing 339
- Tulving Endel 85
- Turek Przemysław 60
- Upton Tony 195
- Urbańczyk 218–219
- Venuti Lawrence 170
- Vermeer Hans 181
- Vermeulen Pieter 340
- Volckmar Mikołaj 219
- Wade Thomas 282
- Wagner Peter 258
- Walczak Bogdan 218–219, 244
- Walerjański Dariusz 156–157, 163
- Waliszko Małgorzata 159
- Wang Dinghua 11
- Wang Le 65
- Wang Ning 348
- Wang Wanying 100
- Wang Wei 173
- Wang, służący 316
- Wardęga Joanna 54–55, 57
- Waters Alan 193
- Wellek René 338
- Wen Q. 189
- Wenhui Wang 379
- Widdowson Henry 193
- Wieczorek Dariusz 9, 16
- Wieczorkiewicz Bronisław 41–42
- Wieland Christoph Martin 339
- Wierzbicka-Piotrowska Elżbieta 42
- Wierzbicki Paweł 285
- Wierzejski R. 286
- Wilczyńska Weronika 231
- Winiarz Adam 285
- Wiśniewski Jerzy 394
- Witkiewicz Stanisław 344
- Włodarczyk Anna 305
- Wojciechowski Konstanty 32
- Wojtasiewicz Olgierd 41, 180, 357–358
- Wołk Mariola 228
- Woźniak Wojciech 303
- Wódz Kazimiera 157
- Wójcicka Agnieszka 169
- Wójcik Szymon 303
- Wróbel Janusz 310
- Wróbel Józef 67
- Wróbel Paweł 157
- Wrześniewska-Pietrzak Marta 216
- Wu Guobi 194
- Wu Lan 45, 57, 69
- Wyka Kazimierz 372–373, 393, 396–397
- Wypler Jan 357
- Wyspiański Stanisław 356
- Xi Jinping 51
- Xiao Huimin 25, 44
- Xiao Yumei „Sara” 175
- Xiaojing Cui 321

- Xie An 176
Xie Daoyun 176
Xie Lingyun 180
Xin Yang 44
Xiu C. 322
Xu L. 194
Xu Xiangian 53, 65, 391
- Yan Guohua 55–56
Yang B. 387
Yang Deyou 45, 368
Yeh Michelle 171
Yi Lijun 14–16, 18, 23–35, 45, 52–53, 64, 68–69, 71, 368, 392
Yong Yun Kim 316
Yu Houo Joei (Yu Herui) 39, 40
Yu Shengmiao 65
Yuan Hanrong 26–28, 30, 33, 64
Yuting Gao 111
- Zagórska Alina 345
Zajączkowska 299, 301
Zajda Aleksander 50
Załażyńska Aneta 208
Zaniewicki Zbigniew 39
Zaręba 272
Zarzycka Grażyna 143, 164, 204
Zawada Amelia 154
Zawada Andrzej 369
Zawadzki Andrzej 396
- Zduniak-Wiktorowicz Małgorzata 216
Zemanek Bogdan 58
Zhang T.189
Zhang H. 88, 100
Zhang Jainhua 56
Zhang Lun 178
Zhang Shichen „Jadwiga” 176, 182
Zhang Xiaohui 56
Zhang Yufeng 158
Zhang Zhenhui 26, 30, 33, 226
Zhao Gang „Karol” 9, 13, 16, 18, 24, 27, 32, 41, 45–46, 49–61, 64, 66–69, 71, 92–93, 98, 368
Zhao Weiting „Edyta” 65, 66
Zhao Yuanren 283
Zheng Shijia „Jaśmina” 175
Zhong Yuchen „Andżelika” 176, 178–179
Zhou Enlai 28
Zhuangzi 388
Ziemiński Ireneusz 383–384, 387
Zieniewicz Andrzej 154
Zimbardo Philip G. 97
Zong Baihua 339
Zygmunt Mariusz 302
- Żbikowski Tadeusz 359
Żeromski Stefan 337–451
Żukowski Tomasz 369
Żydek-Bednarczuk Urszula 121–122, 256
Żylińska Marzena 85

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.

- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.
- t. 24: D. Pudo, *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*, Kraków 2024.
- t. 25: U. Marzec, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Kraków 2024.
- t. 26: *Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości*, pod red. M. Banach i T. Czerkies, Kraków 2025.
- t. 27: T. Moździerz, *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym*, Kraków 2025.
- t. 28: *Z zamiłowania i pasji. Monografia zbiorowa poświęcona Profesorowi Władysławowi T. Mioduncze*, pod red. A. Seretny, Kraków 2025.
- t. 29: M. Knappek, R. Młyński, *Ryzyko dysleksji w warunkach dwujęzyczności polsko-obcej. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2025

70 lat polonistyki Pekіńskiego Uniwersytetu Języków Obcych!

Z tej okazji, 18 października 2024 roku, w Pekinie odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa z udziałem badaczy i dydaktyków z Polski i Chin. Tematem były współczesne wyzwania nauczania języka polskiego jako obcego, a także zagadnienia kultury, literatury, dyplomacji kulturalnej, politologii i realioznawstwa.

W tomie zebrano artykuły prezentujące szerokie spektrum tematów – od glottodydaktyki i metodyki nauczania studentów chińskojęzycznych, przez praktyczne rozwiązania w dydaktyce, po refleksje nad relacjami polsko-chińskimi w języku, historii i literaturze. Nie zabrakło też głosu młodego pokolenia chińskich polonistów – ich spojrzenie na teksty kultury wnosi świeżość i nową energię.

To publikacja, która dokumentuje nie tylko ważne jubileuszowe wydarzenie, ale też puls współczesnej polonistyki poza granicami kraju.

